University of Alberta

Des auxiliaires en concurrence. L'utilisation d'*avoir* et d'*être* dans le parler immersion en Ontario

by

Valerie Ann Knaus

A thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies and Research in partial fulfillment

of the requirements for the degree of Master of Arts

in

Applied Linguistics

Department of Modern Languages and Cultural Studies

Edmonton, Alberta

Fall 2000

National Library of Canada
Acquisitions and Bibliographic Services
395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque nationale du Canada
Acquisitions et services bibliographiques
395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-59730-X

Canada

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author: Valerie Ann Knaus

Title of Thesis: Des auxiliaires en concurrence. L'utilisation d'*avoir* et d'*être* dans le parler immersion

Degree: Master of Arts

Year this Degree Granted: 2000

Permission is hereby granted to the University of Alberta Library to reproduce single copies of this thesis and to lend or sell such copies for private, scholarly, or scientific research purposes only.

The author reserves all other publication and other rights in association with the copyright in the thesis, and except as herein before provided, neither the thesis nor any substantial portion thereof may be printed or otherwise reproduced in any material form whatever without the author's prior written permission.

Valerie Knaus

3531-104A Street NW
Edmonton, AB
T6J 2K2
Canada

September 27th, 2000

Des auxiliaires en concurrence. L'utilisation d'*avoir* et d'*être* dans le parler immersion en Ontario

Abstract

This thesis presents a sociolinguistic analysis of auxiliary selection in the speech of French immersion students. Although a small subset of French verbs conjugate with *être* in compound tenses, as in (1), speakers often use *avoir* with these same verbs, as in (2).

(1) Un jour mon père **est** venu avec elle. 'One day my father came with her.'

(2) L'année passé, on **a** venu assister au spectacle. 'Last year, we came to see the performance.'

Auxiliary selection by the 41 students in my study is the most standard usage documented to date. Immersion students use *être* in 77% of the tokens, whereas the highest Francophone usage is 68%.

Linguistic factors favoring the retention of *être* are: adjacency, verb frequency, non-reflexive use, and auxiliary tense. As for social factors: grade 12 students favor *être*. These students prefer the standard variant and are, in fact, highly successful in mastering auxiliary alternation.

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

The undersigned certify that they have read, and recommend to the Faculty of Graduate Studies and Research for acceptance, a thesis entitled Des auxiliaires en concurrence. L'utilisation d'*avoir* et d'*être* dans le parler immersion en Ontario submitted by Valerie Ann Knaus in partial fulfillment of the requirement for the degree of Master of Arts in Applied Linguistics.

Dr. Terry Nadasdi - Supervisor

Dr. Terry Nadasdi - Committee Chair & Examiner

Dr. Jennifer Dailey O'Cain

Dr. Johanne Paradis

September 22nd, 2000

Des auxiliaires en concurrence. L'utilisation d'*avoir* et d'*être* dans le parler immersion en Ontario

Résumé

Nous présentons une analyse sociolinguistique de l'alternance des auxiliaires dans le parler immersion. Il existe en français standard un groupe de verbes qui se conjuguent avec *être* aux temps composés, comme en (1), mais les locuteurs conjuguent certains de ces verbes avec *avoir*, comme en (2).

(1) Un jour mon père **est** venu avec elle.

(2) L'année passée, on **a** venu assister au spectacle.

Les élèves utilisent *être* dans 77% des occurrences. Leur emploi des auxiliaires est de loin le plus standard documenté jusqu'ici. L'emploi d'*être* le plus élevé chez les francophones est de 68%.

Les facteurs linguistiques favorisant l'emploi d'*être* sont : la contiguïté, la fréquence du verbe, l'emploi non-pronominal du verbe, et le temps de l'auxiliaire. Le seul facteur social qui entre en corrélation significative est l'année scolaire. Les élèves de 12^{e} année favorisent *être* davantage. Comme les élèves montrent une préférence nette pour la variante standard, nous concluons qu'ils réussissent à maîtriser l'alternance des auxiliaires.

Remerciements

Nous remercions d'abord Raymond Mougeon de l'Université York et Terry Nadasdi de l'Université de l'Alberta de nous avoir gracieusement permis de nous servir du corpus immersion.

Nous remercions mille fois Professeur Terry Nadasdi pour sa direction perspicace et son soutien intarissable jusqu'au bout de ce projet. C'est lui qui nous a fait découvrir le domaine fascinant de la sociolinguistique.

Nous remercions également les professeurs Gillian Sankoff et Pierrette Thibault d'avoir fait l'étude par excellence sur l'alternance des auxiliaires en français (1980) qui sert de cadre pour ce projet.

Des auxiliaires en concurrence. L'utilisation d'*avoir* et d'*être* dans le parler immersion en Ontario

Table de matières

Introduction		1
Chapitre 1er	Vue de l'ensemble de la recherche	3
1.1	Buts de la recherche	3
1.2	Histoire de l'alternance des auxiliaires dans les langues romanes	4
1.3	Hypothèses	8
1.4	Méthodologie de l'analyse linguistique	9
1.5	Résultats principaux et implications	10
Chapitre 2	Méthodologie	11
2.1	Cadre théorique	11
2.2	Délimitation du contexte de la variable	12
2.3	Corpus	18
Chapitre 3	Survol de la littérature pertinente	20
3.1	La régularisation en langue seconde	20
3.2	Les études variationnistes en langue seconde	26
3.3	Les programmes d'immersion au Canada	28
3.4	Les études antérieures sur le corpus du français parlé des étudiants d'immersion	36
3.5	Les études antérieures sur l'alternance des auxiliaires en français	44

Chapitre 4	Données		53
4.1	Données		53
	4.1.1	Données sur les caractéristiques sociales des élèves	53
	4.1.2	Données sur l'usage linguistique des élèves au foyer	55
	4.1.3	Données sur l'usage du français dans la communauté	57
	4.1.4	Données sur la quantité d'éducation reçue par chaque élève et sur leurs séjours en milieu francophone	58
	4.1.5	Données sur la consommation des médias de langue français	59
4.2	Codage des occurrences		61
	4.2.1	Facteurs linguistiques	61
	4.2.2	Facteurs sociaux	74
	4.3	L'outil d'analyse statistique: GoldVarb	80
Chapitre 5	Analyses et résultats		81
5.1	Résultats globaux		81
5.2	Présentation et interprétation des résultats linguistiques		88
5.3	Présentation et interprétation des résultats sociaux		92
5.4	Résumé des résultats		97
Chapitre 6	Commentaires finaux		99
6.1	Discussion		99
6.2	Conclusion		105
6.2.1	Groupes de facteurs linguistiques		105

6.2.2 Groupes de facteurs sociaux 106

Bibliographie 111

Appendice 1 Entrevue avec les élèves 119

Appendice 2 Codage des occurrences 121

Appendice 3 Exemples des verbes-A qui sont conjugués avec *être* 126

Liste de tableaux

Numéro de tableau	Titre de tableau	Page
1	Comparaison des études antérieures sur l'alternance des auxiliaires	51-52
2	Caractéristiques sociologiques	54
3	Emploi du français, de l'anglais et des autres langues au foyer	55-56
4	L'usage du français dans la communauté avec Plusieurs interlocuteurs dans les situations diverses	57
5	Quantité d'éducation reçue en français et séjours en milieu francophone	58-59
6	Consommation des média de langue française	60
7	Fréquence des verbes	64
8	Distribution des auxiliaires dans la conjugaison des verbes-E aux temps composés dans le parler immersion	81
9	Verbes se conjuguant avec les deux auxiliaires dans les études sur le français parlé en Amérique du Nord	82
10	Pourcentage d'*avoir* dans le corpus immersion selon les verbes-E	85
11		87

Numéro de tableau	Titre de tableau	Page
12	Analyse par la méthode des règles variables: facteurs linguistiques qui contribuent au sectionnement d'*être* dans le parler immersion	88
13	Distribution des auxiliaires dans le parler immersion selon année scolaire	97
14	Comparaison de l'alternance des auxiliaires dans le parler immersion et celui des locuteurs natifs	100
15	Pourcentage d'*avoir* selon le verbe pour diverses populations francophones	101
16	Groupes de facteurs linguistiques examinés	105
17	Groupes de facteurs sociaux examinés	106

Introduction

Un des défis qui s'adressent à chaque apprenant de français langue seconde est la maîtrise des verbes qui se conjuguent avec *être* (désormais «les verbes-E») aux temps composés. Le groupe de verbes qui est normalement présenté est relativement restreint, la liste standard ne comprend que 17 verbes comme on le voit en (1).

(1) Dr. and Mrs. Vandertrampp

Devenir	Monter	Venir
Revenir	Rester	Arriver
+	Sortir	Naître
		Descendre
		Entrer
		Rentrer
		Tomber
		Retourner
		Aller
		Mourir
		Partir
		Passer

Les verbes qui se conjuguent avec *être* se ressemblent fortement sur le plan sémantique : la plupart sont des verbes de mouvement intransitifs (*aller*, *sortir*, *tomber*, etc.) ou des verbes d'état (*rester*). Cependant, il y a d'autres verbes qui présentent ces mêmes traits sémantiques, et qui se conjuguent avec *avoir* (par exemple, *courir*). Malgré les efforts des grammairiens qui prescrivent la conjugaison de certains verbes avec *être* aux temps

composés, les études de la langue française, telle qu'elle est parlée par les francophones, montrent que les deux auxiliaires sont employés conjointement avec les verbes-E.

Dans ce travail, nous documentons l'alternance des auxiliaires dans le parler spontané des élèves en immersion dans le grand Toronto, comme on le voit en (2) et (3) :

(2) L'année dernière, nous **sommes** allés au Floride (Locuteur 15).

(3) On **a** allé à Montréal (Locuteur 35).

Canale, Mougeon, et Bélanger (1977, 1978), Sankoff et Thibault (1977, 1980), Russo et Roberts (1999), et Willis (2000) constatent l'emploi des deux auxiliaires avec des verbes qui, selon une règle de grammaire prescriptive, doivent se conjuguer avec *être*. Ils identifient les facteurs linguistiques et sociaux qui conditionnent l'emploi d'*être* ou d'*avoir*. Dans la mesure du possible, nous tenons compte de chaque facteur qui est entré en corrélation dans ces études afin de pouvoir faire des comparaisons entre le comportement linguistique des locuteurs natifs vis-à-vis de cette variable et celui des élèves en immersion.

Chapitre 1er Vue de l'ensemble de la recherche

1.1 Buts de la recherche

Dans ce travail, nous étudions l'alternance des auxiliaires *avoir* et *être* dans le parler des élèves des programmes d'immersion en Ontario au Canada. À nos connaissances, c'est la première étude variationniste qui fournit les données quantitatives pour mieux comprendre l'alternance des auxiliaires dans le parler des locuteurs non-natifs adolescents. Un des buts de cette recherche est de comparer ces résultats à ceux qui ont déjà apparu dans plusieurs études sur les locuteurs natifs du français en Amérique du Nord. Ceci nous permettra de voir à quel point le traitement de cette variable par les locuteurs natifs et non-natifs se ressemble. On sait qu'en espagnol, par exemple, le système auxiliaire s'est complètement régularisé (Andersson, 1979). Cependant, en français, les deux auxiliaires continuent à coexister malgré le fait qu'*avoir* est souvent employé. Alors, en comparant les pourcentages de l'emploi d'*avoir* avec les verbes qui sont conjugués avec *être* en français normatif par divers groupes de locuteurs de français, on comprendra si le processus du nivellement d'*être* est plus avancé ou non dans certaines variétés de français.

Un autre but de ce travail est de contribuer à une série d'études sur la variation linguistique pour mieux établir où ces élèves d'immersion en sont dans leur compétence sociolinguistique. (Voir la section 3.4 pour un résumé d'autres études de la variation phonétique, morphologique, et lexicale qui utilisent ce corpus). Est-ce que les élèves en immersion suivent les règles du français normatif ou est-ce qu'ils emploient plusieurs variantes équivalentes pour communiquer la même idée ? Comme on voit dans la section

3.3, il y a une forte accumulation d'études sur les programmes d'immersion au Canada et sur la compétence générale en français des élèves dans ces programmes et sur leur rendement scolaire comparé à ceux de leurs pairs dans les programmes unilingues français et anglais. Cependant, très peu de ces études touchent à la variation linguistique. C'est peut-être parce que l'emploi des éléments du français oral où les locuteurs natifs utilisent deux ou plusieurs variantes qui portent le même sens n'est pas souvent traité dans les cours de français langue seconde. Certains professeurs considèrent la variation comme la marque d'un usage fautif du français et d'autres encore l'ignorent. Alors, on se demande à quel point les élèves en immersion développent la tendance «naturelle» d'alterner les auxiliaires, comme on l'observe chez les francophones, et quels sont les facteurs linguistiques et sociaux qui influencent le choix d'un auxiliaire ou de l'autre.

1.2 Histoire de l'alternance des auxiliaires dans les langues romanes

L'alternance entre les auxiliaires *avoir* et *être* remonte loin dans le passé. D'après Beniak et Mougeon (1989) :

> Il semble qu'à l'époque des auteurs chrétiens déjà (aux environs du Ve siècle de notre ère) la construction analytique *habere* + participe passé en était venue à exprimer les temps composés des verbes transitifs, l'auxiliaire du passif *esse* ayant servi à la formation des temps composés des verbes intransitifs (du mouvement, au moins) et des verbes pronominaux (p. 80).

Les verbes transitifs et intransitifs (autres que ceux de mouvement) dépassent de loin en nombre les verbes intransitifs de mouvement et les verbes pronominaux. Pour cette raison, à l'époque des auteurs chrétiens *habere* était l'auxiliaire non marqué. Cette tendance à utiliser *habere* en contextes nécessitant *esse* a influencé plusieurs langues romanes dont le français, l'espagnol, le portugais, le catalan, et l'italien (Levitt, 1979; Andersson, 1979). En espagnol moderne, par exemple, il n'existe qu'un seul auxiliaire :

haber. Cet auxiliaire s'utilise avec tous les verbes, qu'ils soient transitifs, intransitifs ou pronominaux. En français moderne et en italien moderne, il existe toujours un groupe de verbes qui sont réservés à une conjugaison avec l'équivalent du latin *esse*. Cependant, on voit que l'alternance des auxiliaires touche à plus de verbes en français qu'en italien, langue qui exige l'emploi de *essere* avec les verbes de mouvement et de durée, les verbes de mouvement ou d'état, et les verbes qui ne s'emploient qu'à la troisième personne. On peut se demander pourquoi le nivellement total d'un auxiliaire s'est fait en espagnol alors qu'en français il y a toujours une alternance des auxiliaires aux temps composés ? D'après Mougeon et Beniak (1989) :

> C'est probablement à cause de l'intervention des grammairiens du XVII[e] siècle que le nivellement de l'auxiliaire *être* n'est pas parvenu à terme, ces derniers ayant sanctionné l'usage de cet auxiliaire avec les verbes transitifs de mouvement et les pronominaux (p. 80).

En français la liste des verbes qui doivent se conjuguer avec *être* est loin d'être fixe. Depuis le XVII[e] siècle, les grammairiens dressent leur propre liste des verbes qui se conjuguent avec *être* et fournissent leurs propres explications des règles qui gouvernent l'alternance des auxiliaires. Levitt (1979) explique qu'au XVII[e] siècle l'usage des auxiliaires était variable : les écrivains utilisaient n'importe lequel des deux avec les verbes suivants : *aborder*, *accoucher*, *apparaître*, *avancer*, *cesser*, *déchoir*, *demeurer*, **descendre**, *échapper*, *échouer*, **entrer**, *expirer*, **monter**, **partir**, *périr*, **retourner**, **sortir**, et **tomber**. (Nous mettons en gras les verbes dont il est question dans la présente étude pour montrer la tendance de les conjuguer avec *être* ou *avoir* depuis déjà quatre siècles). D'après Levitt (1979) :

> ...while the two auxiliairies were often used interchangeably, the grammarians of the time sought to make subtle distinctions that were no necessarily observed in real usage.

> … tandis que les deux auxiliaires s'employaient de façon interchangeable, les grammairiens de l'époque tachaient de faire des distinctions subtiles que les locuteurs ne réspectaient pas nécessairement dans leur usage (p. 26).

De nos jours, cependant il affirme que la position d'*être* en tant qu'auxiliaire est stable puisqu'il s'utilise avec les verbes les plus fréquents de la langue française. Comme le constate Willis (2000) les études quantitatives de l'alternance des auxiliaires en français montrent que parmi les verbes qui doivent se conjuguer avec *être*, ceux qui sont plus fréquents s'emploient plus souvent avec *être* que les verbes d'une moindre fréquence (Sankoff et Thibault, 1980; Russo et Roberts, 1999; Willis, 2000). De plus, toutes ces études démontrent que les règles qui gouvernent la répartition des auxiliaires ne s'observent pas toujours dans le parler des locuteurs actuels.

Quelles sont les explications que les grammairiens historiques nous ont fournies en ce qui concerne le choix de l'auxiliaire dans les temps composés ? Sankoff et Thibault (1977) font remarquer qu'il y a deux camps de grammairiens. Les membres du premier camp, dont Gougenheim, soutenaient qu'*avoir* réfère à l'aspect révolu et *être* à l'aspect perfectif du verbe. En 1951, il parle du XVI^{e} siècle en disant : « La faculté de choisir entre les auxiliaires *être* et *avoir* était plus large qu'aujourd'hui avec les verbes du mouvement. *Avoir* marquait le mouvement considéré en lui-même, *être* le mouvement considéré dans son achèvement » (cité dans Sankoff et Thibault, 1977, p. 82).

L'autre camp affirmait que le choix de l'auxiliaire réside dans la façon dont on voit l'énoncé : l'action en elle-même, ou l'état qui en résulte. Certains linguistes modernes, tels Guillaume et Benveniste, insistent sur un participe passé qui remplit une fonction grammaticale et lexicale. Pour Benveniste (1974), l'auxiliaire *avoir* exprime

« l'acquis d'opération » et *être* exprime « l'acquis de situation. » Selon Guillaume (1970), les verbes se mettent en groupe sémantique : « L'auxiliaire *avoir* laisse ouverte la continuité de la continuation du verbe. L'auxiliaire *être* vient de ce que cette continuité de continuation est rompue, de par le sens même du verbe » (cité dans Sankoff et Thibault, 1977, p. 83).

Il est évident que le bon usage des auxiliaires en français est gouverné par des règles soigneusement notées par les grammairiens depuis des siècles[1]. Cependant, même si les grammairiens reconnaissent que les locuteurs ne suivent pas ces règles, ils ne nous en fournissent pas de détails spécifiques. Alors, comment est-ce que les locuteurs de nos jours en Amérique du Nord emploient les auxiliaires dans leur parler spontané ? Pour répondre à cette question, il faut examiner les études quantitatives qui ont été effectuées là-dessus.

1.3 Hypothèses

Depuis au moins 1625, les grammairiens dressent la liste des verbes qui doivent se conjuguer avec *être* (même si cette liste est en changement continuel). Des études antérieures sur l'alternance des auxiliaires dans le parler des locuteurs adultes et enfants en Amérique du Nord mettent en examen entre 9 et 21 verbes qui sont touchés par ce phénomène. Étant donné que c'est un phénomène répandu qui remonte à loin dans le passé, même chez les locuteurs qui font un usage restreint du français, nous formulons l'hypothèse que le parler immersion sera également touché par l'alternance des auxiliaires. La plupart des études précédentes traitent de tout verbe qui se conjugue avec les deux auxiliaires, que l'emploi de ces verbes avec *être* soit prescrit ou non. Nous étudions la liste

[1] Pour un résumé approfondi du traitement d'*avoir* et *être* par 32 grammairiens entre 1625-1993 voir Willis (2000).

des verbes-E qui est typiquement enseignée en cours de français langue seconde sous l'acronyme Dr & Mrs. Vandertrampp (voir l'introduction (1) pour le modèle). À cette liste, nous ajoutons le verbe *déménager* qui est aussi employé avec les deux auxiliaires par certains locuteurs de ce corpus ainsi que par les francophones. Nous tenons également compte des quelques autres verbes qui sont conjugués avec les deux auxiliaires par les élèves en immersion malgré le fait qu'ils sont seulement conjugués avec *avoir* dans le parler des francophones. Nous les présentons sous forme d'analyse qualitative dans la section 5.2 ainsi que dans la discussion puisque de telles occurrences sont révélatrices de l'interlangage des apprenants dans les stades avancés d'immersion.

Les résultats des études variationnistes antérieures sur notre corpus montrent que le parler immersion est conditionné par certains des facteurs linguistiques et sociaux qui conditionnent le parler des francophones. (Cf. Mougeon, Rehner, et Nadasdi, 2000). Pour cette raison nous émettons l'hypothèse que le comportement linguistique des élèves en immersion reflétera un usage assez semblable à celui des communautés de francophones déjà étudiées, c'est-à-dire qu'il y aura une assez grande variation dans la fréquence de l'emploi d'*avoir* selon le verbe en question. De plus, nous postulons que certains des facteurs significatifs dans les études précédentes, qu'ils soient sociaux ou linguistiques, joueront un rôle dans la sélection d'*avoir* et non d'*être*. Nous codons tout facteur linguistique et social qui a été significatif dans les études antérieures. À cette liste nous ajoutons quelques facteurs rapportant au parler immersion : l'influence des formes employées par l'interviewer, les séjours en milieu francophone et la consommation des média de langue française.

1.4 Méthodologie de l'analyse linguistique

Dans cette étude les locuteurs peuvent utiliser *avoir* à la place d'*être* sans modifier le sens de leur énoncé comme on l'a déjà vu dans les exemples (2) et (3). Afin de pouvoir traiter une telle variable binaire, nous suivons la méthodologie variationniste développée par William Labov. Comme on le verra dans la section 2.1, cette méthodologie permet aux chercheurs d'examiner la variation linguistique afin de pouvoir prévoir les changements linguistiques. Les détails d'ordre social des 41 locuteurs du corpus, qui sont présentés dans la section 4.1, ainsi que les 392 occurrences sont évalués par une méthode de règles variable. GoldVarb nous permet de faire une analyse régressive étape par étape. Ainsi, le chercheur peut évaluer les facteurs qui favorisent les variantes et leur fréquence relative.

Avant d'utiliser un logiciel tel que GoldVarb, il est essentiel de bien délimiter le contexte dans lequel *avoir* et *être* peuvent se remplacer sans changer le sens. Nous parlons du problème de l'alternance des auxiliaires dans les contextes où le choix d'auxiliaire détermine le sens de l'énoncé dans la section 2.2. Nous venons à bout de ce problème grâce à un système d'indices d'ordre temporel et non-temporel que Sankoff et Thibault (1977, 1980) introduisent dans leur étude de référence de l'alternance des auxiliaires en français parlé à Montréal.

Dans la section 4.3, nous expliquons le raisonnement à la base de la façon dont nous avons repéré et codé les occurrences de la variable. Les résultats de l'analyse quantitative de l'influence des facteurs linguistiques et sociaux sur le choix de l'auxiliaire figurent dans le chapitre 5.

1.5 Résultats principaux et leurs implications

Dans ce travail nous montrons que les facteurs lexicaux, présentés en 5.1, ne suffisent pas à expliquer l'alternance des auxiliaires employés avec 11 verbes-E dans le parler spontané des élèves dans les programmes d'immersion dans le grand Toronto. Pour cette raison, nous entreprenons une analyse statistique de presque 400 occurrences des verbes-E dans le parler spontané de ces élèves. Cette analyse déterminera les facteurs linguistiques et sociaux qui conditionnent le choix d'auxiliaire, et permettra de sélectionner 4 facteurs linguistiques et 1 facteur social qui conditionnent la variation. L'auxiliaire conjugué à un temps autre que le présent, les verbes fréquents, la contiguïté de l'auxiliaire et du participe passé, ainsi que les verbes-E non-pronominaux favorisent *être*, la variante standard. Nous entrerons dans les détails des résultats de l'analyse des facteurs linguistiques en 5.2.

Le seul facteur social conditionnant l'alternance des auxiliaires est l'année scolaire ou l'âge des élèves. Comme nous l'avons prévu, les élèves de 12^{e} année emploient plus d'*être* que ceux de 9^{e}. Nous fournirons des explications pour ce seul facteur social qui entre en corrélation avec le choix d'auxiliaire en 5.3. Nous essayerons également d'expliquer l'absence d'une corrélation significative pour d'autres facteurs sociaux qui ont joué un rôle important dans les études antérieures du parler des élèves de notre corpus. À la fin de ce projet, nous présenterons un résumé et une discussion de la présente recherche.

Chapitre 2 Méthodologie

2.1 Cadre théorique

L'alternance entre *être* et *avoir* fait partie intégrante de la compétence sociolinguistique des locuteurs natifs de français : dans les temps composés certaines constructions verbales peuvent être conjuguées avec *avoir* ou *être* sans changer le sens. Pour examiner l'alternance des auxiliaires en détail nous suivons la méthodologie variationniste avancée par William Labov dans les années 60. D'après Labov, la variation linguistique précède le changement linguistique. Pour cette raison, on peut prévoir les modifications à venir. Les langues vivantes sont en constant état de flux et la variation touche à toutes les composantes d'une langue qu'elles soient phonétique, morphologique, lexicale ou syntaxique. Au lieu d'étudier la variation par des moyens qualitatifs, la méthodologie variationniste le fait par des moyens quantitatifs.

La méthodologie variationniste se distingue d'autres approches linguistiques qui peuvent également servir à étudier la variation. Une des différences fondamentales reste dans le fait que cette méthode rejette la notion de la variation libre. Comme le dit Labov (1972) :

> The basic postulate of linguistics (Bloomfield 1933 : 76) declared that some utterances were the same. Conversely, these were in free variation, and whether or not one or the other occurred at a particular time was taken to be linguistically insignificant. Relations of *more* or *less* were therefore ruled out of linguistic thinking; a form or a rule could only occur always, optionally, or never. The internal structure of variation was therefore removed from linguistic studies and with it, the study of change in progress.
>
> Le postulat de base en linguistique (Bloomfield 1933 : 76) déclare que certains énoncés avaient le même sens. Inversement, ils étaient en variation libre, et si l'un ou l'autre s'employait ou non à un moment donné n'avaient aucune signification linguistique. Les relations de *plus* ou *moins* étaient donc exclues de la pensée linguistique; une forme ou une règle ne

> pourrait se produire que toujours, facultativement, ou jamais. La structure interne de la variation étaient donc écartée des études linguistiques ainsi que l'étude de changement en cours (p. xiv).

Pour ceux qui souscrivent à la pensée labovienne, la variation libre n'existe pas. La méthodologie variationniste affirme que la variation agit sous la contrainte des facteurs linguistiques et non-linguistiques dans l'environnement. Cette méthodologie permet au chercheur d'expliquer pourquoi une variante est employée de préférence par les locuteurs aux dépens des autres et sous quelles conditions. Cependant, avant de commencer une analyse statistique des facteurs qui conditionnent la variation, il faut bien délimiter le contexte dans lequel un locuteur peut choisir entre deux ou plusieurs variantes qui sont équivalentes au niveau du sens. Afin d'arriver à ce but, il fait identifier les contextes où la variation pourrait se produire (mais où ce n'est pas le cas) aussi bien que les contextes où elle se produit.

2.2 Délimitation du contexte de la variable

Ce qui rend problématique la délimitation du contexte de la variable dans cette étude est le fait que les deux auxiliaires sont présents non seulement dans des contextes où ils sont équivalents au niveau du sens, comme en (4) et (5), mais aussi dans des contextes où ils n'ont pas de tout le même sens, comme en (6) et (7).

(4) L'année dernière, nous **sommes** allés au Floride (Locuteur 15).

(5) On **a** allé à Montréal (Locuteur 35).

(6) Ma mère **est** sortie de l'ascenseur et l'ascenseur s'est fermé (Locuteur 15).

(7) Mon père est toujours ici maintenant. Avant il **était** parti beaucoup (Locuteur 13).

Puisqu'une étude variationniste nécessite que les variantes portent le même sens, les exemples (4), (5), et (6) font partie des données qui subiront une analyse quantitative.

Quant à l'exemple (7), où il s'agit d'une construction *copule + participe passé*, il faut développer une méthode pour repérer et exclure de tels emplois de l'analyse.

Nous réussissons à circonscrire le contexte variable de l'alternance des auxiliaires dans les temps composés grâce à un système développé par Sankoff et Thibault (1977 , 1980). Ce système d'indices temporel et non-temporel, qui détermine les contextes où se trouvent des constructions des temps composés, représente le point de départ pour toutes les études mentionnées dans la section 3.6.

Sankoff et Thibault (1977) conçoivent la distinction aspectuelle en termes de l'action versus l'état. D'après elles, « ...la plupart des phrases que nous avons étudiées ne sont pas ambiguës, c'est-à-dire qu'il existe des indices *autres que l'auxiliaire* qui nous permet de dire s'il s'agit d'un acte passé ou d'un état consécutif à l'acte » (p. 84). Quant il s'agit d'un acte passé, on a recours à *être* en tant qu'auxiliaire. Dans le cas d'un état consécutif à l'acte, *être* est copule. Le problème dans la délimitation du contexte de la variable est de distinguer l'auxiliaire de la copule. Le premier type d'indice temporel répond à la question « *quand ?* ». Le marqueur temporel sert à mettre l'accent sur le moment même de l'action, ce qui indique qu'*avoir* ou *être* joue le rôle d'auxiliaire dans la conjugaison d'un verbe au temps composé, comme en (8).

(8) Je suis allée quand j'**étais treize** (Locuteur 28).

Sankoff et Thibault (1980) fournissent des exemples des marqueurs temporels qui se situent dans l'entourage du verbe, tirés du corpus du français parlé à Montréal : *hier, une fois, un jour, la semaine suivante, à l'âge de douze ans, en 1922, à matin, le 7 juillet, souvent, bien des fois, cinq six fois.*

Un marqueur temporel qui indique le moment de l'action peut également apparaître dans le discours, comme en (9).

(9) Et **après**, ils ont venu ici (Locuteur 24).

D'après Sankoff et Thibault (1977) « la situation d'une action dans une série d'actions est généralement suffisante pour indiquer que le point de référence se situe au moment de l'action» (p. 86). Elles citent quelques marqueurs adverbiaux qui *peuvent* aider à situer l'action : *là*, *après ça*, *puis*, *alors*, etc.

Une deuxième catégorie d'indices temporels sert à situer le point de référence après le moment de l'événement. Quand le locuteur met l'accent sur le résultat d'une action, il s'agit d'une construction *copule + participe passé comme adjectif*, comme en (10).

(10) Là, ils sont déménagés ici mes parents **maintenant** (Tiré du corpus Sankoff-Cedergren du français parlé à Montréal).

Dans ce cas les marqueurs temporels en question font référence au présent : *maintenant, à cette heure*, etc. Dans ce type de construction *être* ne joue pas le rôle d'auxiliaire mais plutôt celui de copule et doit être écarté de l'analyse quantitative. Alors, le marqueur temporel du présent signale une occurrence qui ne répond pas aux critères de la méthodologie variationniste parce que dans la présente étude notre but est de comparer l'emploi d'*être* et *avoir* en tant qu'auxiliaire avec les verbes-E.

Le même phénomène peut se reproduire avec les moments présents dans le passé, comme en (11).

(11) À ce moment-là, mes parents **étaient** partis en Europe puis eu…je sortais pas (Tiré du corpus Sankoff-Cedergren du français parlé à Montréal).

D'après Sankoff et Thibault (1977), « dans une narration orale où le locuteur raconte des événements passés, la copule à l'imparfait accompagnée d'un adjectif représente un état qui prévalait au moment évoqué » (p. 87).

Sankoff et Thibault (1977) poussent leur système d'indices temporel plus loin afin d'inclure les relations temporelles impliquées dans l'énoncé. Il s'agit des deux types d'interprétations d'*être* dans les phrases enchâssées par *quand*. L'interprétation dépend du temps du verbe dans la phrase principale. D'après elles, « lorsque le verbe de la proposition principale est au temps du verbe *être* dans l'enchâssement en quand, ce verbe s'interprète comme une copule et non comme auxiliaire» (p. 88). Ce type de construction est illustré dans l'exemple (12).

(12) Quand les gardiens **étaient** partis, là, on **jouait** une bonne partie de la nuit au ballon-balai (Tiré du corpus Sankoff-Cedergren du français parlé à Montréal).

La deuxième interprétation d'*être* en tant qu'auxiliaire est présentée ainsi : « lorsque le verbe de la proposition principale est à un temps composé quel qu'il soit ou à un temps simple autre que celui de verbe *être* ou *avoir* de l'enchâssement en *quand*, ce verbe enchâssé s'interprète en auxiliaire» (p. 88), comme en (13).

(13) Quand je suis allée aux Caraïbes, j'**ai connu** une fille qui vive dans Angleterre (Locuteur 19).

Sankoff et Thibault se fient aussi aux indices non-temporels pour identifier les cas où être et avoir fonctionnent comme auxiliaire. Il s'agit d'indices sous forme de syntagmes prépositionnels qui répondent à trois questions : Comment ? Pourquoi ? et En quelles circonstances ? La réponse à la question « comment ? » comprend un syntagme prépositionnel qui précise la manière ou l'instrument, comme en (14).

(14) J'ai juste allé **en voiture** (Locuteur 16).

La réponse à la question « pourquoi ? » met en évidence l'action en question en décrivant ses raisons, son but ou sa cause, comme en (15).

(15) Je suis allée au Québec l'année passée **pour le ski** (Locuteur 20).

Un troisième indice se trouve dans la réponse à la question « dans quelles circonstances ? ». La réponse précise les circonstances à tel point qu'il n'y a pas de doute qu'il s'agit d'une action et non d'un état qui en résulte, comme en (16).

(16) Une pièce de bois avec des fleurs l'a tombé **sur le dos** (Locuteur 33).

Certaines expressions de la durée telles *toujours*, *tout le temps*, *la plupart du temps* peuvent aider à simplifier le processus d'identification des constructions *copule + participe passé en tant qu'adjectif* si elles situent l'action avant le point de référence, comme en (17). Dans ce cas, *toutes les fins de semaine* combiné avec le verbe *être* à l'imparfait montre l'itération.

(17) Toutes les fins de semaine en été, on **était** toujours partis (Tiré du corpus Sankoff-Cedergren du français parlé à Montréal).

Une autre sorte d'indice qui peut nous aider à déterminer si le verbe en question répond au contexte de la variable est la présence d'un adverbe négatif. Surtout avec l'adverbe jamais (dans le sens de « pas une fois ») on voit encore une relation itérative qui suggère l'emploi auxiliaire d'*être*, comme en (18).

(18) Non, j'y suis **jamais** allée (Locuteur 80).

Tous les exemples mentionnés plus haut, considérés comme faisant partie du contexte de la variable, sont des actions dans le passé. Les autres exemples présentés comme *copule + participe passé en tant qu'adjectif*, qui représentent un état qui est le résultat d'une action, sont écartés de l'analyse. Cependant, un verbe que nous étudions échappe à cette distinction : *rester*. Puisque *rester* est un verbe statif, il s'agit toujours

d'un état et jamais d'une action. Sankoff et Thibault suggèrent que ce verbe soit encodé de la façon suivante : ou comme représentant un état qui est terminé ou bien un état qui persiste. Il faut avouer que contrairement aux locuteurs du corpus du français parlé à Montréal et ceux du corpus Ottawa-Hull, les élèves que nous étudions n'emploient pas *rester* dans le sens d'*habiter* (McKinnie et Nadasdi, 2000). De plus, nous identifions chacune des dix occurrences de *rester* aux temps composés comme un état terminé. Sankoff et Thibault font la distinction entre l'état terminé et l'état qui persiste grâce aux indices temporels et non-temporels, ainsi que les indices fournis par le contexte linguistique. Les états terminés, comme en (19), sont souvent indiqués par un élément qui signale la durée de l'état.

(19) On a resté **la nuit** (Locuteur 24).

Les états qui persistent, par contre, apparaissent dans un contexte qui met l'accent sur l'état présent, état qui est « indissociable de son déclenchement dans le temps » (1977, p. 102). (Puisque les exemples fournis par Sankoff et Thibault emploient le verbe *demeurer*, verbe que nous n'étudions pas, nous ne citons aucun exemple d'un état qui persiste).

Selon la méthodologie de Sankoff et Thibault, nous écartons les constructions où *être* fonctionne comme copule. Nous ne nous occupons pas non plus des cas ambigus où il n'y a pas suffisamment d'indices pour établir si *être* joue un rôle de copule ou d'auxiliaire, comme en (20).

(20) J'avais trois petits oiseaux. C'est deux budgies et une cockateel euh mais j'en ai seulement une maintenant. Deux **sont** morts (Locuteur 27).

Et, dernièrement, nous écartons les verbes qui prennent un objet direct, comme en (21).

(21) Nous avons passé **un souris** dans le sac (Locuteur 9).

Dans une telle construction, avoir s'emploie obligatoirement puisque le verbe remplit une fonction transitive.

2.3 Corpus

Les données pour ce travail sont recueillies dans un corpus du français parlé de 41 élèves inscrits dans des programmes d'*Extended French* dans trois écoles anglaises du grand Toronto. Au niveau secondaire environ 25% de la scolarisation de ces élèves, dont la grande majorité étaient en 9^{e} et 12^{e} années au moment du recueil du corpus, se donne en français. Cependant, à l'élémentaire, 50% des matières scolaires qu'ils suivaient ont été enseignées en français. C'est un questionnaire administré à tous les élèves (plus de 300) en *Extended French* dans les trois écoles dont il est question, qui a servi à la sélection des élèves formant ce corpus[2]. Le critère de sélection primaire était que les élèves ne parlent pas le français au foyer. Les 41 élèves choisis ont participé à une entrevue enregistrée d'environ une heure, ayant lieu dans leurs écoles et dirigée par une locutrice native de français[3]. L'interviewer est une linguiste expérimentée dans la conduite des entrevues orales. Les 21 groupes de questions posés par l'interviewer traitent de la vie quotidienne des élèves et peuvent être classées dans les catégories formelles, neutres, et informelles[4].

Les locuteurs du corpus de constituent pas un groupe homogène. Puisque aucun test de français n'a été administré aux élèves pour mesurer leur compétence en français, nous discuterons de nos observations sur leurs capacités langagières. En travaillant avec les transcriptions des entrevues ainsi qu'avec les enregistrements, nous avons remarqué que les élèves peuvent être placés sur un continuum selon leur maîtrise du français

---

[2] Dans le chapitre 4, nous parlerons en détail des caractéristiques des 41 locuteurs qui forment notre corpus.
[3] Le recueil de ce corpus a été fait sous la direction de Raymond Mougeon (Université York) et Terry Nadasdi (Université de l'Alberta). Nous les remercions de nous avoir permis de nous en servir.
[4] Les questions posées à chaque élève sont présentées dans l'appendice 1.

standard. À une extrémité du continuum, la façon dont quelques élèves parlent français semble indiquer un manque de maîtrise de la langue. Leurs réponses aux questions de l'interviewer ne constituent souvent même pas des phrases complètes. Pour les questions fermées, ils ont tendance à ne répondre que par oui ou non. Quant aux questions ouvertes, leurs réponses sont souvent courtes et peu développées. À l'autre extrémité du continuum, on trouve que les élèves maîtrisent bien le français. Nous ne pouvons pas les considérer comme bilingues équilibrés, mais nous estimons qu'ils s'expriment facilement et sans gêne. Dans leur parler, ils emploient des tournures complexes et ils répondent aux questions en employant un temps convenable. Leurs réponses sont souvent bien développées et témoignent d'un vocabulaire varié. Leur débit est assez rapide (sans pause) et certains d'entre eux utilisent même les stratégies paralinguistiques quand un mot en français leur manque. Nous estimons que la plupart des élèves sont situés plus près de la dernière extrémité du continuum que de la première[5].

[5] Dans la section 3.3. nous discuterons des études sur les programmes d'immersion au Canada pour donner une idée de leur maîtrise du français standard.

Chapitre 3 Survol de la littérature pertinente

Avant de commencer notre propre analyse de l'alternance des auxiliaires dans le parler des élèves d'immersion dans le grand Toronto, il est nécessaire de mettre l'étude en contexte. Dans les sections 3.1 et 3.2 nous parlons de la régularisation et de la variation en deuxième langue d'apprentissage. Dans les recherches précédentes sur ces deux phénomènes linguistiques, on trouve souvent des similarités entre les variantes non-standard employées par les apprenants d'une langue seconde et les locuteurs des créoles et dialectes régionaux. Pour cette raison, nous nous demandons si un examen de l'alternance des auxiliaires dans les variétés de français non-standard et dans le parler immersion nous permet également de faire un parallèle entre les deux. Dans la section 3.3, nous présentons les principaux résultats de plus de 30 ans d'études sur les élèves en immersion afin de voir jusqu'à quel point leur français vaut celui d'un francophone. Ensuite, dans la section 3.4, nous passons aux études variationnistes antérieures sur ce corpus du français parlé pour montrer à quel point leur choix de variantes phonologiques, syntaxiques, et morphologiques reflètent l'usage observé chez les locuteurs natifs. Dernièrement, dans la section 3.5, nous discutons des études variationnistes antérieures de l'alternance des auxiliaires chez les populations francophones en Ontario, à Montréal, dans le Vermont, et à Ottawa-Hull. Ces études fournissent tout facteur que nous examinons, qu'il soit linguistique ou autre (présentés dans la section 4.2).

3.1 La régularisation en langue seconde

Plusieurs chercheurs de nos jours font un lien entre les locuteurs qui apprennent une langue seconde et ceux qui parlent un créole. Hymes (1971) définit la 'pidginization' comme la simplification et la réduction de la langue cible et la créolisation comme la

complexification et l'expansion du créole par les enfants des locuteurs qui apprennent la deuxième langue de leurs parents comme première langue. Le créole, qui résulte de ce processus, peut décréoliser vers la langue cible qui a fourni le matériel originel. Schumann (1974a, 1974b) suggère d'abord qu'il existe des similarités entre la 'pidginization' et les stades au début de l'apprentissage d'une langue seconde ainsi qu'entre la créolisation et les stades finaux de l'apprentissage d'une deuxième langue. Mais après, il se rend compte que sa 'Pidginization Hypothesis' peut être améliorée et il la révise (1978b) :

> ...SLA however begins with a pidginized stage where the target language is reduced and simplified due to cognitive constraints. Under conditions of restricted contact between the second language learner and the target language group this pidginized stage persists. However, if the learner acculturates (i.e., socially and psychologically intergrates with the target language group), his pidginized interlanguage will complicate and expand in the direction of the target language norm. Therefore, since creolization is language creation and SLA is language acculturation, the former cannot serve as a model for the latter...
>
> L'apprentissage d'une langue seconde commence par un stade où la langue cible se réduit et se simplifie à cause de contraintes de nature cognitive de l'apprenant. Quand il y a un contact restreint entre l'apprenant et les locuteurs natifs de la langue cible, ce stade de simplification persiste. Cependant, si l'apprenant s'intègre, sur le plan social ainsi que sur le plan psychologique, dans le groupe qui parle la langue cible un changement s'effectuera. L'interlangage de l'apprenant se complexifiera et se développera et ainsi se ressemblera à la langue cible. Pour cette raison, puisque la créolisation est la création d'une langue et l'apprentissage d'une langue seconde est l'intégration d'une langue, le dernier ne peut pas être modelé sur le premier (comme cité dans Andersen, 1979, p. 106).

Alors, Schumann reconnaît que la vraie différence entre les stades finals de l'apprentissage d'une deuxième langue et la créolisation réside dans le fait que le premier fournit les outils nécessaires à la maîtrise de la langue cible et que le dernier laisse

déduire beaucoup à l'apprenant enfant puisqu'il ne reçoit pas suffisamment d'information.

Plusieurs chercheurs observent le comportement des apprenants du français langue étrangère et reconnaissent la validité de l'hypothèse de Schumann. D'après Chaudenson, Valli, et Véronique (1986), les apprenants à plusieurs stades de l'apprentissage utilisent des tournures et des règles qui ressemblent à celles des créoles françaises. Les apprenants plus avancés emploient des tournures et des règles analogues aux variantes dialectales ou au français parlé dans les régions isolées. Il s'agit de formes non-standard qui ne suivent pas les règles de la grammaire standard. Les similarités entre l'interlangage des apprenants et les locuteurs des dialectes régionaux et des créoles touchent plutôt à la morphologie et à la syntaxe.

Chaudenson, Valli, et Véronique (1986) ont effectué une étude sur les locuteurs de français langue seconde et des créoles françaises pour montrer les similarités dans leurs systèmes linguistiques afin de mieux comprendre comment le français s'apprend. Une étude de la production de ces locuteurs montre que les membres des groupes mentionnés ci-dessous emploient plusieurs variantes pour une seule variable. Les chercheurs dressent la liste des formes les plus saillantes qui sont touchées par ce phénomène :

> 1) in the verbal system, the reduction of the number of alternants in stems and endings, especially in the case of the future tense and the infinitive; 2) confusion in the choice of auxiliaries *être* and *avoir* for compound tenses and in the use of present indicative or subjunctive forms; 3) in the grammar of personal pronouns, neutralization of gender and number distinctions with clitics; no formal differentiation between object and dative pronouns in the third person; variation in the placement of clitic pronouns and competition between clitic pronouns and their full forms; deletion of clitic pronouns, etc.; 4) in the grammar of relative pronouns, over-generalization of *que*,

> invariable whatever the relationship between the preceding NP and the verbal construct in the relative clause; over-generalization of *qui* + a relevant clitic personal pronoun in lieu of the expected TL relative pronoun.

> 1) dans le système verbal, la réduction dans le choix des racines et des terminaisons, surtout au futur et à l'infinitif; 2) confusion en ce concerne le choix entre l'auxiliaire *avoir* et *être* dans les temps composés et dans l'emploi des formes du présent de l'indicatif et du subjonctif; 3) au cas des pronoms personnels, la neutralisation du genre et du nombre avec les clitiques, manque de distinction entre les pronoms objet direct et indirect à la troisième personne, variation dans la position de pronoms clitiques et concurrence entre les pronoms clitiques et leurs formes pleines, et la disparition des pronoms clitiques etc.; 4) au cas des pronoms relatifs, l'abus de *que*, et l'abus de *qui* + pronom personnel clitique à la place du pronom personnel auquel on s'attend (p. 284).

Compte tenu de tous ces exemples, Chaudenson et al. émettent l'hypothèse que les points d'un système qui sont les plus exposés au changement linguistique sont ceux qui sont les plus marqués par la variation. D'après eux, en apprenant une langue, les locuteurs amplifient la variation. Ils font renaître les formes qui existaient autrefois en français mais qui étaient en compétition avec d'autres variantes; ce sont exactement les formes qui n'ont pas été sanctionnées par les grammairiens prescriptifs. Ces formes ne sont pas des simplifications du français standard, mais plutôt les formes qui résultent d'une réorganisation du matériel reconnu comme y appartenant. Chaudenson (1984) appelle cela un processus autorégulateur influencé par les facteurs sociolinguistiques. De là, les similarités dans l'interlangue des apprenants de français langue seconde, ainsi que dans celle des locuteurs des créoles résultent de leur tentative d'autorégulation.

Virginia Kenemer (1984) mène une étude qui a rapport à la présente variable. Elle compare, de façon qualitative, les variantes présentes dans 100 compositions des étudiants à l'université de Georgia à ce qu'on trouve dans « le français populaire ». Un

des points de grammaire où elle observe de la variation est dans le choix de l'auxiliaire. Elle relève 6 phrases où les étudiants conjuguent les verbes qui doivent se conjuguer avec *être* sont conjugués avec *avoir* : « j'**ai** retourné; j'**ai** allé; j'**ai** resté; il **a** tombé; nous **a** venu; et nous **avons** monté » (p. 39). Elle en relève encore 6 où les verbes qui se conjuguent avec *avoir* sont conjugués avec *être* : « je **suis** cependant habité; nous **sommes** visités; nous **sommes** fait; nous **sommes** vus; il **serait** été paralysée; et je ne **serais** pas dit » (p. 39). Nos propres analyses quantitatives et qualitatives montrent que ces deux phénomènes, c'est-à-dire le remplacement d'un auxiliaire par l'autre, sont également présents dans le corpus d'immersion en Ontario, comme le montrent nos résultats dans la section 3.4. Kenemer signale aussi une tendance à sur-employer l'auxiliaire le plus fréquent : *avoir*. Même avec les verbes pronominaux, qui se conjuguent tous avec *être* aux temps composés, *avoir* est utilisé par des locuteurs du français parlé. Il n'y en a que deux exemples dans les compositions des étudiants : « notre amis s'**ont** mariés et elle s'**a** appelle Martha» (p. 39). Cependant, elle relève aussi une phrase où un verbe pronominal est employé au passé composé sans pronom réfléchi : « j'**ai** cassé ma jambe » (p. 39). Encore une fois, nous avons trouvé des énoncés semblables dans le corpus que nous étudions dont nous discuterons dans la section 5.2.

Kenemer (1984) attribue l'emploi des variantes non-standard, mais qui sont néanmoins présentes dans le français populaire, par les apprenants de français langue seconde à la simplification et à la généralisation. Ceci semble être relié au phénomène des variantes marquées et non-marquées que plusieurs chercheurs citent comme étant un des facteurs qui influencent l'apprentissage d'une deuxième langue. George (1972) évoque les concepts de la redondance et de la marque quand il argumente l'importance de

structurer la présentation du matériel en classe de langue seconde. Il parle de la présentation du matériel nouveau de façon contrastive (i.e. contraires, racine vs racine + marque flexionnelle) qui sert à mettre l'accent sur les redondances. Cette technique va à l'encontre de l'instinct de l'apprenant d'éliminer les redondances. George observe la sélection de la variante non-marquée (fréquente et/ou régulière) et l'élimination de la variante marquée (non-fréquente et/ou irrégulière). Il fait remarquer que Ferguson (1971) observe ce même phénomène dans la formation des créoles . La variante non-marquée est plus facilement assimilée. D'après George (1972) il y a :

> ...a general relationship among redundancy in communication terms, processing difficulty in psychological terms, and marking in linguistic terms...
>
> ...une relation générale entre la redondance en termes de communication, la peine d'assimilation en termes psychologiques, et la marque en termes linguistiques (cité dans Rutherford, 1982, p. 88).

Autrement dit, les apprenants maîtrisent les variantes non-marquées avant leurs homologues marquées et ils ne transfèrent, non plus, les variantes marquées de leur langue maternelle. Cependant, il y a une autre théorie possible que nous explique Hyltenstam (1984) :

> Unmarked categories from the native language are substituted for corresponding marked catergories in the target language...Marked structures are seldom transferred, at least in the initial stages, and if they are transferred, they are much more easily eradicated from the interlanguage.
>
> Les catégories non-marquées dans la langue maternelle se substituent aux catégories homologues marquées dans la langue cible...Les structures marquées sont rarement transférées, au moins dans les premiers stades, et au cas où elles le sont, elles sont beaucoup plus facilement supprimées de l'inter langage (cité dans White, 1987, p. 266).

L'assertion de Hyltenstam est très pertinente à la variable que nous étudions dans ce travail : l'alternance des auxiliaires. Les élèves de notre corpus habitent des banlieues anglo-dominantes. En anglais, dans la conjugaison des temps composés, il n'y a qu'un seul auxiliaire : *to have*. Cet auxiliaire est classifié comme étant une structure non-marquée. Si l'assertion de Hyltenstam tient bonne, les élèves du corpus substitueront l'auxiliaire *avoir* (variante non-marquée équivalent de *to have* en anglais) à *être* (variante marquée). Alors, nous nous demandons si les élèves du corpus préféreront l'auxiliaire marqué ou non-marqué dans la conjugaison des verbes-E. Nous nous demandons également si les élèves, en général, montrent une préférence nette pour les variantes non-marquées dans leur deuxième langue. Pour répondre à ces questions, passons aux études variationnistes en deuxième langue d'apprentissage.

3.2 Les études variationnistes en langue seconde

Preston et Bayley (1996) affirment que « Variability is among the most characteristic features of learner speech. La variabilité figure parmi les traits les plus caractéristiques du parler des apprenants » (p. xiii).

Ils continuent en citant 8 études, de chercheurs bien connus dont Ellis, qui montrent qu'il existe de la variation dans l'interlangage des apprenants des langues secondes. Cependant, très peu d'études sur l'interlangage se basent sur les méthodes de l'application des règles variables qui ont été développées par les sociolinguistes. C'est-à-dire que dans le domaine de l'apprentissage des langues secondes et de la variabilité, les analyses qualitatives ont dominé jusqu'à très récemment. (En fait, les études sur ce corpus du parler des élèves en immersion en Ontario, dont nous traitons en détail dans la section 3.4, représentent une partie assez importante des études quantitatives sur la variabilité

dans la production des locuteurs non-natifs de français). Cela dit, nous discuterons seulement d'une étude quantitative qui touche à la variabilité morphosyntaxique. Cette étude joue un rôle important dans la formulation de nos propres hypothèses sur des facteurs qui influencent le choix d'auxiliaire par les élèves d'immersion. Regan (1996) montre que l'emploi des aspects variables de la langue par les apprenants dans leur deuxième langue d'apprentissage est révélateur de leur acquisition de la compétence sociolinguistique. De plus, les résultats de l'analyse indiquent que l'ordre des contraintes qui pèsent sur le choix de la variante non-standard est presque identique pour les locuteurs natifs et les étudiants en question. Ces résultats donnent un certain appui à notre hypothèse dans la section 1.2, selon laquelle certains des facteurs significatifs dans les études précédentes sur les francophones, que ces facteurs soient sociaux ou linguistiques, joueront également un rôle dans la sélection des auxiliaires par les élèves. Passons, maintenant, à l'étude en question.

Regan (1996) examine l'effacement de la particule négative *ne* dans le parler de 7 étudiants à l'université qui se spécialisent en français. Le groupe consiste en 6 femmes et un homme (âgé entre 19 et 21 ans) la plupart provenant de la classe moyenne. Il s'agit d'une étude longitudinale où l'effacement de *ne* dans les tournures négatives par ces locuteurs est mesuré à deux reprises : avant qu'ils soient partis en France et après un séjour de 9 mois en France. Les analyses statistiques sont effectuées avec GoldVarb 2.0.

Les résultats montrent un accroissement assez important entre la 1ère et la 2^{e} interview, avec une probabilité de disparition de la particule négative de .32 et .67 respectivement. D'après Regan (1996), les résultats les plus importants sont les suivants :

> 1) the overall rate of *ne* deletion increases dramatically between Time 1 and Time 2; 2) the rule strengthens for nearly all the different factor

> groups from Time 1 to Time 2; 3) the constraint ordering remains the same except for one factor group; 4) the constraint ordering is generally the same as for natives, and generally becomes even more similar to them for Time 2.
>
> 1) Il y a un accroissement signifiant de l'effacement de *ne* dans les interviews avant et après le séjour en France; 2) La règle que le *ne* s'efface à l'oral fortifie pour presque chaque facteur examiné; 3) l'ordre des contraintes reste le même sauf dans le cas d'un facteur; 4) l'ordre des contraintes est presque toujours le même que chez les locuteurs natifs, et les deux ordres se ressemblent encore plus après la rentrée de la France (p. 197).

Regan signale que le contact avec les locuteurs natifs contribue à l'augmentation de l'effacement de la particule négative par les locuteurs en question (on voit que le taux d'effacement a plus que doublé). De plus, les mêmes facteurs semblent agir sur la variation dans l'interlangage des apprenants que dans le langage des locuteurs natifs. Grâce au contact avec les locuteurs natifs, ces étudiants commencent à apprendre la langue vernaculaire.

Dans l'étude de Regan il s'agit d'étudiants du premier cycle à l'université qui ont passé une année scolaire en France. Les élèves du corpus que nous étudions sont au secondaire et sont inscrits dans un programme d'immersion. Avant de présenter en détail les élèves de notre corpus, examinons les programmes d'immersion au Canada pour mieux comprendre le cadre de leur apprentissage du français.

3.3 Les programmes d'immersion au Canada

Dans les programmes d'immersion, le français n'est pas un cours proprement dit, il s'agit plutôt :

> d'un programme d'études où sont enseignées en cette langue diverses matières : mathématiques, histoire, arts et éducation physique par exemple. L'objectif est d'assurer l'acquisition du français par le biais d'autres disciplines plutôt que par un cours de langue classique (Stern, 1984, p. 4).

D'après Hammerly (1989) le programme d'immersion française est né à 'The Toronto French School' en 1962 et ensuite ce programme a été adopté, en 1965, par les écoles publiques à St-Lambert au Québec. Depuis la naissance de ce programme, de nombreux articles, rapports, et livres qui témoignent de son succès sont apparus. Les auteurs représentent divers groupes : professeurs d'universités canadiennes, fonctionnaires, parents, et surtout des chercheurs du Centre des langues modernes de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

Lambert (1974) présente les résultats du rendement scolaire des élèves à St-Lambert sept ans après le début du programme d'immersion. D'après lui, les élèves ne montrent aucun déficit, ni dans leur maîtrise de l'anglais, ni dans leur rendement dans les matières scolaires. Leur production écrite et orale ainsi que leur compréhension écrite et orale en anglais équivaut à celle des écoliers du même niveau dans les programmes en anglais. De plus, les élèves en immersion ont maîtrisé les éléments de base de la morphologie, de la syntaxe, et de la phonologie française. Ils communiquent en français sans inhibition.

Quand Lambert examine le rendement des élèves en question à la fin de leur 6^{e} année d'école, il trouve que le développement de leur vocabulaire est équivalent ou supérieur à celui de 60% des élèves francophones dans la Commission des Écoles Catholiques de Montréal, ce niveau étant mesuré par le *Test de rendement en français*. Leurs compositions sont jugées moins riches en contenu, mais aussi bien en forme que celles des élèves dans le groupe témoin francophone. Quand ils passent les tests de rendement en mathématiques, en sciences, en études sociales, en anglais ou encore en français, ils réussissent aussi bien que le groupe témoin anglophone et le groupe témoin

francophone auxquels ils sont comparés. Le même phénomène se reproduit en ce qui concerne leur production orale dans les deux langues. Lambert admet cependant que même si les étudiants réussissent à faire passer leur message à l'oral aussi bien que les francophones, ces derniers ont une meilleure maîtrise du vocabulaire, de la grammaire et de la phonétique française. À ce stade, les élèves en question ne sont pas bilingues équilibrés (c'est-à-dire parlant aussi bien l'anglais que le français), mais Lambert voit cela comme étant fort possible avec plus d'instruction en français et l'occasion de parler spontanément dans diverses situations.

Une des œuvres les plus complètes dans le domaine de l'immersion au Canada est *Evaluating Bilingual Education : A Canadian Case Study* de Merrill Swain et Sharon Lapkin (1982). Ce travail fournit une synthèse des études effectuées sur les programmes d'immersion en Ontario au cours des années 70. Ces programmes sont représentatifs de ceux qui s'offrent dans les autres provinces canadiennes : l'immersion précoce et totale, l'immersion précoce et partielle, et l'immersion tardive. Les études dont Swain et Lapkin parlent comparent le rendement des élèves en immersion à celui de leurs pairs dans les programmes réguliers d'enseignement en anglais. Compte tenu de tous les résultats, les chercheuses dressent une liste de conclusions. Nous faisons référence à celles qui s'avèrent les plus pertinentes :

1. En ce qui concerne le fait de pouvoir lire et écrire en anglais, les élèves d'immersion ne performent pas aussi bien que leurs pairs pendant une certaine période. Les élèves dans les programmes d'immersion précoce et tardive performent moins bien jusqu'à la fin de leur 3^{e} année de scolarisation. Pendant les années qui suivent, les élèves d'immersion arrivent au même niveau que leurs pairs et dans le cas de ceux dans le programme

d'immersion précoce ils les dépassent. Quant aux étudiants dans les programmes d'immersion tardive, il n'y a souvent même pas d'écart entre leur compétence et celle des élèves instruits uniquement en anglais. Dans la production orale et la compréhension orale de l'anglais, les élèves de la même année dans les deux systèmes éducatifs atteignent le même niveau.

2. En compréhension écrite et orale en français, les élèves en immersion précoce et totale performent presque aussi bien que les locuteurs natifs. Cependant, leur production orale et écrite ne se ressemble pas à celle d'un locuteur natif, malgré le fait que les élèves en immersion s'expriment assez aisément.

3. Les compétences en français des élèves dans les programmes d'immersion tardive sont beaucoup moins développées que celles des francophones à l'étude. En comparant les élèves de 8^{e} année dans les programmes d'immersion précoce et totale à ceux qui sont inscrits en immersion tardive, ces premiers sont plus compétents en français.

4. Quelle est la meilleure façon d'apprendre le français comme deuxième langue d'apprentissage ? Une comparaison de la performance des élèves dans un programme de français de base à celle des élèves en immersion montre un écart considérable entre ces premiers et ces derniers dans presque chaque étude. Les élèves en immersion atteignent un niveau de français plus élevé.

5. Les enfants et les adultes qui parlent le français comme langue maternelle sont généralement bien disposés à l'égard du parler des élèves du programme d'immersion précoce. Cependant, quand on questionne les élèves sur leur usage du français hors l'école, ils ne cherchent pas de façon active les occasions d'utiliser leur deuxième langue.

Cependant, ils répondent volontiers en français quand un interlocuteur leur adresse la parole en français (traduction libre de Swain et Lapkin, 1982, p. 82-83).

D'autres études effectuées après les années 70 témoignent des résultats positifs en ce qui concerne la compréhension auditive et la compréhension de l'écrit des élèves en immersion. Swain et Lapkin (1986) comparent les résultats des élèves de l'immersion précoce au secondaire sur un test de compréhension auditive à ceux des élèves francophones qui passent le même test. D'après elles, les résultats sont identiques. Swain et Cummins (1986) n'hésitent pas à affirmer que la capacité des élèves d'immersion précoce en 5^{e} année de comprendre des textes oraux et écrits ressemble à celle des locuteurs de français langue maternelle.

Dans *Evaluating Bilingual Education : A Canadian Case Study*, Swain et Lapin (1982) font également une synthèse des études effectuées pendant les années 70 sur la question de la compétence des élèves dans les programmes d'immersion précoce dans les matières telles les sciences, les mathématiques, et les études sociales. Encore une fois, le niveau des élèves est comparé à celui de leurs pairs dans les programmes réguliers d'enseignement en anglais :

1. Le fait d'être éduqué dans un programme d'immersion ne nuit pas au développement de l'esprit des élèves en question. Au contraire, dans le cas des élèves en immersion précoce et totale, leur développement peut en être amélioré.

2. En mathématiques, en sciences, et en études sociales les élèves en immersion précoce et totale performent généralement aussi bien que les élèves qui font leurs études dans les institutions anglaises. Parfois, les élèves en immersion précoce et partielle et en

immersion tardive ont plus de difficulté à maîtriser les compétences en mathématiques et en sciences que les élèves qui sont instruits en anglais.

3. Les étudiants en immersion précoce et totale ont de meilleures techniques de travail que leurs pairs dans les programmes unilingues (traduction libre de Swain et Lapkin, 1982, p. 84).

Les résultats favorables dans les matières enseignées en français sont aussi rapportés par Genesee (1987). Il étudie les résultats en physique, en chimie, et en histoire d'élèves montréalais de l'immersion tardive d'un an aux examens du ministère de l'Éducation pour le diplôme de fin d'études secondaires. Le groupe témoin consiste en des élèves qui font partie du programme régulier en anglais. Les premiers passent les examens en français et les derniers les passent en anglais. Le rendement des élèves dans les deux groupes est comparable. Genesee discute aussi, mais avec une certaine hésitation, d'une comparaison qu'il a faite du rendement des élèves d'immersion tardive à celui des francophones inscrits dans les écoles françaises de toute la province de Québec. D'après Genesee, en histoire, en géographie, en mathématiques, en dactylographie, et en arts plastiques les notes obtenues par les élèves en immersion dépassent la moyenne provinciale.

D'après les études mentionnées ci-dessus, on croirait que les programmes d'immersion connaissent un grand succès. Cependant, il y en a qui prétendent que ces programmes n'atteignent pas leur but de façon acceptable. Quant aux capacités de production orale et de production écrite des élèves immersion, les chercheurs (dans leurs études menées après 1980) semblent se mettre en accord sur le fait qu'ils « n'atteignent pas les niveaux de celles des locuteurs francophones du même âge, surtout en ce qui

concerne la prononciation, la grammaire et le vocabulaire » (Rebuffot, 1993, p. 90). Des données plus élaborées sont fournies par Swain et Lapkin (1986) et Genesee (1987). Dans son livre *French Immersion : Myths and Reality* (1989), Hammerly présente les résultats de plusieurs autres études qui montrent que le programme d'immersion ne produit pas de bilingues équilibrés. Nous en discuterons des plus pertinentes.

Dans l'étude de Tatto (1983), les élèves dans le programme d'immersion précoce en 11^{e} année sont mis à l'épreuve. En examinant les échantillons de leur travail écrit, elle découvre des fautes de grammaire de base. Leur compréhension, mesurée par une dictée, est meilleure que celle du groupe témoin d'élèves d'un programme de français de base. Cependant, les élèves dans les deux programmes ont des notes semblables après l'évaluation de leur emploi de la grammaire française dans les compositions et dans les exercices de grammaire écrits.

Spilka (1976) publie une étude sur 20 élèves en 5^{e} et 6^{e} année qui font partie du célèbre programme d'immersion à St-Lambert, déjà mentionné. Les élèves racontent une histoire à partir d'un film muet et Spilka analyse et note leur production. Les notes sont comparées à celles d'un groupe témoin de francophones du même âge. Cinquante-deux pour cent des phrases émises par les élèves en immersion sont fautives, c'est-à-dire qu'elles contiennent au moins une faute de grammaire ou de vocabulaire, sinon plusieurs. Seulement 6% des phrases prononcées par les francophones sont fautives. D'après elle, les fautes des élèves en immersion sont le résultat d'un système linguistique mal maîtrisé et celles des francophones semblent résulter d'un manque d'attention à leur parler. De plus, en analysant la production des ces mêmes élèves en 1er, 2^{e}, 3^{e}, 4^{e}, 5^{e} et 6^{e} année, elle constate que les élèves en immersion ne s'améliorent pas.

Pawley (1985) publie un article intitulé «How Bilingual Are French Immersion Students ?» Ce rapport est un compte rendu d'onze ans d'études sur les élèves des programmes d'immersion précoce et tardive à Ottawa et à Carleton, en Ontario. Les élèves dans cette étude réussissent le mieux dans leur compréhension, moins bien à l'écrit, et encore moins bien dans leur production orale. Soixante-cinq à quatre-vingt pour cent des élèves francophones performent mieux sur le *test de français*, une mesure de la compréhension et production écrite, que les élèves en immersion dont il est question. De plus, 41 élèves en immersion précoce et 56 élèves en en immersion tardive passent le Foreign Service Institute (FSI) oral proficiency interview (OPI). Quant à la grille d'évaluation pour ce test, une note de 0 montre que la personne en question n'est pas capable de fonctionner dans la langue en question. Une note de 5 indique une maîtrise de la langue équivalent à celle d'un locuteur natif. La plupart des élèves en immersion précoce obtiennent une note de 2 ou 2+ et les élèves en immersion tardive, une note un peu plus basse. D'après le Foreign Service Institut, un locuteur qui reçoit une note de 2 peut :

> satisfy routine social and limited professional needs [the latter with assistance] ...speak with assurance but not without some difficulty...; [the speaker has a] fluent vocabulary, sufficient for roundabout expression; an accent which though intelligible contains errors; [and]...lacks assurance in many aspects of grammar…
>
> satisfaire les besoins sociaux ordinaires et les besoins professionnels limités [ce dernier avec l'aide d'autrui]…parler avec assurance mais pas sans une certaine difficulté; [le locuteur a] un vocabulaire courant, mais qui nécessite un recours à la circonlocution; un accent qui est intelligible malgré les erreurs; [et] …manque de l'assurance en ce qui concerne plusieurs aspects de grammaire (cité dans Hammerly, 1989, p. 15-16).

Ces résultats sont un peu décevants si on se souvient de ce que disait Wallace Lambert (1974). Sept ans après la naissance du programme d'immersion à St-Lambert au Québec

il s'attendait à ce que les élèves deviennent des bilingues équilibrés à la fin de leur scolarisation.

3.4 Les études antérieures sur le corpus du français parlé des étudiants en immersion en Ontario

Contrairement aux études mentionnées plus haut, les études effectuées sur ce corpus portent sur les points du français oral où les locuteurs natifs utilisent deux ou plusieurs variantes qui sont équivalentes au niveau du sens. Comme on l'a déjà vu dans la partie 2.1, le choix d'une variante est influencé par des facteurs internes et externes.

Une première étude de Mougeon et Rehner (1998a) examine la variation dans les expressions de restriction : *juste, seulement, rien que, et ne...que.* Parmi les locuteurs natifs de Montréal (Sankoff et Vincent, 1980), *ne...que* s'utilise très peu, et seulement chez les gens les plus éduqués. *Seulement* est moins fréquent que *rien que*, et *juste* s'emploie le plus souvent dans le parler des locutrices et des individus de la classe moyenne. Les locuteurs plus âgés et ceux qui appartiennent à la classe ouvrière emploient *rien que* plus souvent que les autres locuteurs. Quant aux jeunes Franco-Ontariens, ils n'emploient jamais le *ne...que*. *Seulement* est typique du parler des jeunes femmes tandis que *rien que* l'est des adolescents du sexe masculin. La variante la plus fréquente, *juste*, est typique du français parler des adolescentes, des locuteurs appartenant à la classe moyenne et des jeunes qui font usage restreint du français.

Les élèves d'immersion n'utilisent ni *ne...que* ni *rien que*. *Ne ...que* est la variante formelle la plus courante dans la production écrite. *Rien que*, par contre, est une variante vernaculaire et socialement marquée. Il est peu étonnant que ces deux variantes soient absentes du parler des élèves qui apprennent le français dans le milieu scolaire. La première est bien trop formelle pour s'employer à l'oral. La deuxième fait partie du

vernaculaire, registre que ces élèves méconnaissent. Quant à la variante standard *seulement*, elle est un peu moins employée que *juste* (la variante non-standard). Puisque *seulement* est la variante standard à laquelle les élèves sont exposés en milieu scolaire, les chercheurs se demandent pourquoi *juste* est plus fréquent. Une explication qu'ils nous proposent reste dans la similarité morphophonétique et sémantique entre *juste* et le mot *just* en anglais. Les résultats appuient cette explication : les élèves qui parlent uniquement anglais à la maison font un plus grand usage de *juste* que ceux qui y parlent une autre langue. Ceux qui communiquent dans une langue romane au foyer emploient davantage *seulement*, expression restrictive qui s'approche du mot *solamente* en italien et espagnol.

Quant à l'effet du sexe des élèves, les filles utilisent nettement plus de *seulement* que les garçons. Cette tendance peut être reliée au fait que les locutrices, en général, emploient plus du standard ou bien à l'influence du milieu scolaire. *Seulement* est typique des élèves n'ayant jamais séjourné chez des familles francophones tandis que ceux qui les ont fait utilisent plus de *juste*. Rappelons que *juste* est une variante typique des francophones au Canada, surtout des jeunes. L'emploi de cette variante aurait pu être renforcé par le contact avec des locuteurs natifs. Quant à l'effet de la scolarisation, les élèves qui ont le moins d'instruction en français préfèrent nettement la variante *seulement*. Le facteur séjour dans un milieu francophone fournit des résultats qui semblent contredire ceux de séjours chez des familles francophones. Les élèves qui n'ont jamais séjourné dans un milieu francophone emploient presque autant de *juste* que ceux qui y ont séjourné. Comment est-ce possible? Séjourner dans un milieu francophone n'implique pas nécessairement qu'on entre en contact avec le français parlé. Les excursions scolaires, par exemple, ne laissent pas nécessairement les élèves libres de

profiter du cadre pour parler aux locuteurs natifs. Bref, en ce qui concerne les expressions de la restriction, les élèves favorisent la variante standard et celle qui a un mot illuminé anglais.

Une deuxième étude de Rehner et Mougeon (1999) traite de la négation dans le parler immersion. Il s'agit de l'absence ou de la présence de la particule négative *ne* avec les adverbes négatifs suivants : *pas*, *rien*, *jamais*, *personne*, et *plus*. Sankoff et Vincent (1980) trouvent que dans leur corpus du français parlé à Montréal, la particule négative *ne* disparaît dans 99,5% des occurrences. Les locuteurs dont l'indice de marché linguistique est élevé utilisent le plus de *ne*. Sandy (1997) examine la négation dans un corpus de locuteurs franco-ontariens. Le *ne* s'efface dans 98,5% des occurrences. De plus, deux facteurs externes sont en corrélation. Plus le locuteur fait usage restreint du français, plus il garde le *ne*. Moins il y a de francophones dans la communauté de résidence du locuteur, plus il garde la particule négative. Regan (1996) étudie le traitement de la particule négative dans le parler des étudiants qui apprennent le français comme deuxième langue d'apprentissage avant et après leur séjour d'un an en France. Après le séjour, le taux d'effacement de *ne* parmi ces locuteurs ressemblent à celui des locuteurs natifs en France étudiés par Ashby (1981). Alors, il semble évident que l'effacement de *ne* est appris par les locuteurs dont le français est une langue seconde.

Les analyses des données de ce corpus montrent que les élèves d'immersion emploient la particule négative dans 72% des occurrences. Les élèves sont loin d'utiliser la particule négative à l'oral au même degré qu'un locuteur natif. Les élèves qui parlent une langue romane au foyer effacent le *ne* le moins souvent, phénomène qui peut probablement s'attribuer à la négation post-verbale avec *non* en italien et en espagnol,

morphophonétiquement et sémantiquement semblable à *ne*. Ceux qui ont eu plus de contact avec le français et les francophones utilisent moins souvent la particule négative.

Certains facteurs sociaux entrent en corrélation avec la présence ou l'absence de la particule négative. Les élèves de 9^{e} année effacent plus souvent le *ne* que leurs pairs de 12^{e} année. Ceci s'attribue au fait que l'effacement de la particule négative est présenté comme non-standard en classe et ces derniers ont eu plus d'occasions de maîtriser cette règle. Ou bien, il est possible que les élèves de 9^{e} année simplifient un système de négation qui comprend deux parties. Il existe une corrélation linéaire entre la classe sociale et le taux d'effacement dans le cas des étudiants qui ont séjourné chez une famille francophone pendant au moins 2 semaines. Les élèves dont les parents appartiennent à la classe moyenne gardent typiquement le *ne*, ceux de la classe moyenne inférieure l'effacent un peu plus, et ceux qui font partie de la classe ouvrière l'effacent encore plus. Quant à l'effet du sexe, il n'y a aucune corrélation.

Dans le cas des facteurs linguistiques, les pourcentages montrent que plus le sujet dont on discute est formel, plus les élèves en immersion gardent le *ne*. Cependant, GoldVarb juge les différences de pourcentage comme insignifiantes. Il est possible que les élèves n'aient pas encore appris à faire varier leur emploi de la particule négative selon le niveau de formalité du sujet. Le dernier facteur est le type d'adverbe de négation. Les élèves préfèrent de loin le *pas*, qui s'emploie dans 96% des occurrences. Puisque *aucun(e)*, *jamais*, *personne*, *plus* et *rien* ne s'utilisent que dans 4% des occurrences, il est seulement possible de faire une analyse statistique si on les met dans un seul groupe. Ce groupe d'adverbes négatifs favorise nettement (.77) l'effacement de *ne*. Au contraire, l'adverbe négatif *pas* favorise la conservation de la particule négative. Il se peut que les

élèves soient portés à effacer le *ne* dans les contextes linguistiques peu familier (la négation avec un adverbe différent de *pas*) par désir de simplifier. La simplification se manifeste aussi à un autre niveau : il y a 78 occurrences où les effacent l'adverbe négatif, ce qui constitue 4% des cas. L'interférence de l'anglais peut être la raison fondamentale de ce phénomène qui ne se trouve pas dans le parler des locuteurs natifs. Bref, les élèves emploient deux variantes qui se trouvent également dans le parler des locuteurs natifs : la négation avec et sans la particule négative. Il est fort probable que les élèves sont exposés à l'effacement de la particule négative dans le milieu scolaire quand les professeurs ne veillent pas trop sur leur parler. Cependant, le taux de conservation du *ne* par les élèves est tellement élevé que les chercheurs postulent que même pour apprendre une variante non-standard et peu marquée, il faut un minimum d'interaction avec les francophones.

Une troisième étude porte sur l'emploi du futur proche (*aller* + infinitif) et futur simple à la première personne du singulier (Mougeon et Nadasdi, 1998). Quant au futur proche, l'alternance entre 5 variantes de la première personne du singulier est étudiée : *je vais*, *je vas*, *je m'en vais*, *je m'en vas*, et *j'm'as* ou *m'as*. Les études sur les francophones au Québec et en Ontario montrent les tendances suivantes : a) les locuteurs emploient davantage le futur proche (une forme périphrastique) que le futur simple; et b) dans les contextes où les grammairiens prescriptifs exigent l'emploi du futur simple, les locuteurs font usage des formes périphrastiques aussi souvent sinon plus souvent que le futur simple. Les générations âgées utilisent plus de futur simple que les jeunes franco-canadiennes.

Les élèves du corpus de français immersion utilisent le futur simple aussi bien que 2 formes périphrastiques du futur : *je vais* et *je vas* + infinitif. Les élèves n'emploient pas

moins de futur simple que les locuteurs natifs (les deux groupes l'utilisent dans environ 7% des occurrences), ce qui signifie qu'ils n'ont pas tendance à remplacer les formes synthétiques par des formes analytiques. Il se peut que les élèves se comportent comme les francophones dans leur emploi du futur simple parce que cette construction est peu fréquente.

Mougeon et Nadasdi comparent l'emploi des formes analytiques par les élèves en immersion à celui des élèves franco-ontariens qui font un usage restreint du français. Les élèves en immersion montrent une préférence nette pour *je vais,* la variante standard et marquée tandis que les élèves franco-ontariens dont il est question l'utilisent rarement. Ces derniers préfèrent la variante non-marquée *je vas* et font également usage des autres formes non-standard, notamment *m'as*. Tout comme l'on a vu plus haut dans l'étude sur les expressions de restriction et dans celle sur la négation, encore une fois les élèves en immersion n'emploient pas les formes vernaculaires. Les chercheurs s'étonnaient que les élèves en immersion ne fassent presque pas usage de *je vas*. Il n'y a aucune corrélation entre le contact avec le français hors classe et l'emploi de cette variante. Ils postulent que quand cette variante est employée, cela dénote une régularisation intraparadigmatique.

Quel est l'effet du sexe et du statut socio-économique des parents sur le choix des variantes ? Seules les élèves du sexe féminin utilisent le futur simple. Les garçons emploient plus de *je vas* que leurs homologues féminines. Encore une fois, comme dans l'étude sur la restriction où les élèves du sexe féminin préfèrent *seulement*, la variante standard étant typique des filles. Les élèves de la classe moyenne font un plus grand usage du futur simple et de *je vais*. Bref, grâce à leur apprentissage du français en milieu

scolaire, les variantes standard du futur sont typiques des élèves en immersion qui ignorent les variantes vernaculaires.

Une quatrième étude de Rehner, Mougeon, et Nadasdi (1999b) examine les expressions de conséquence. Les élèves d'immersion emploient trois des quatre variantes qui font partie du parler des locuteurs natifs : *donc*, *alors*, et '*so*'. Les élèves favorisent deux variantes : *donc* et *alors*, variantes qui s'associent avec les locuteurs natifs de la classe moyenne et féminins. *Donc*, une variante marginale dans le parler des francophones, est employé cinq fois plus souvent dans le corpus d'immersion. *Alors*, une variante fréquente en français, s'utilise deux fois plus chez les élèves que chez les francophones. Cette variante est favorisée par les locutrices en immersion.

Les chercheurs excluent '*so*' de l'analyse étant donné qu'il n'y en a que 15 occurrences dans le parler de trois locuteurs. Cette variante n'est pas utilisée par les locuteurs du corpus du français parlé à Montréal, mais elle s'emploie dans un tiers des occurrences de cette variable en Franco-ontarien. La dernière variante, *ça fait que*, est absente du parler des élèves de notre corpus. Ceci est peu étonnant, puisqu'il s'agit d'une variante favorisée par les locuteurs natifs appartenant à la classe ouvrière et les hommes. Bref, les élèves favorisent les variantes standard typiques des locuteurs natifs de la classe moyenne et des locutrices. Ces variantes sont probablement mises en valeur par leurs enseignants en milieu scolaire. Encore une fois, les variantes non-standard ne font pas partie de leur répertoire.

Une cinquième étude de Rehner, Mougeon, et Nadasdi (1999a) porte sur l'alternance entre les pronoms sujets *nous* et *on*. Chez les locuteurs du corpus du français parlé à Montréal, *nous* ne s'emploie que dans 1,6% des occurrences. *Nous* s'emploie

surtout chez les locuteurs qui ont plus de 50 ans. Deux fois plus de femmes que d'hommes du corpus utilisent le *nous*. Trois fois plus de locuteurs de la classe moyenne que de la classe ouvrière emploient *nous*. Quant au corpus du français parlé des adolescents franco-ontariens, *nous* ne s'utilise que dans 1% des occurrences. Chez les locuteurs des deux corpus dont nous venons de faire mention, il y a aussi deux variantes composées : *nous on* et *nous-autres on*. La deuxième est la plus fréquente des deux. Ces deux formes composées représentent 4% des occurrences dans les deux corpus.

Dans le corpus du parler immersion, le *on* est légèrement favorisé. *On* est employé dans 56% des occurrences et *nous* dans 44%. Il est évident qu'il existe un écart entre l'emploi de ces variantes par les locuteurs natifs et les élèves en immersion. Quant aux occurrences des formes composées, il n'y en a que 4. C'est peu étonnant car ses formes appartiennent au registre informel, registre non-valorisé en salle de classe. Les élèves qui sont en contact avec le français en dehors de la salle de classe, soit par les médias, soit par les séjours de longue durée chez des familles francophones, en font plus grand usage de *on* qué leurs pairs. Quant à l'effet de l'âge, les élèves de 12^{e} année emploient plus de *on* que ceux de 9^{e} année. Rehner, Mougeon, et Nadasdi parlent des statistiques du corpus d'Harley et al. C'est un corpus du parler des enseignants de français en classe qui montre qu'ils utilisent *on* dans 80% des cas où ils auraient eu le choix entre les deux variantes. Alors les élèves de 12^{e} ont passé plus d'années dans des classes où *on* est la variante préférée.

Quant aux facteurs sociaux, les filles et les élèves de la classe moyenne utilisent le plus de *nous*, la variante standard associée à l'écrit. Les élèves en provenance de foyers où une langue romane se parle emploient le plus de *nous*. Encore une fois, cette variante

est morphophonétiquement et sémantiquement semblable au sujet de la première personne du pluriel, *noi* ou *nosotros*. Par contre, les élèves qui ne parlent que l'anglais au foyer préfèrent nettement *on*. Le seul facteur linguistique concerne la spécificité et le degré de la restriction. Quand le sujet est non-précis et non-restreint la variante préférée est de loin *on*. Quand le sujet est précis et restreint, *nous* s'utilise de préférence. Bref, les élèves utilisent les mêmes variantes que les locuteurs natifs, mais ils font un plus grand usage de *nous*. De plus, l'emploi des deux variantes est en corrélation avec les mêmes facteurs linguistique et extralinguistique que dans les études sur les locuteurs natifs.

3.5 Les études antérieures sur l'alternance des auxiliaires en français

Les études antérieures sur les auxiliaires *avoir* et *être* en Amérique du Nord indiquent que le remplacement d'*être* par *avoir*, dans les contextes où ce dernier est prescrit par les grammairiens, est répandu. De plus, elles examinent les divers facteurs sémantiques, syntactiques, stylistiques, et sociaux qui conditionnent cette alternance. Dans le français acadien, *avoir* s'emploie à un tel point qu'*être* en tant qu'auxiliaire est très rare (Cf. King et Nadasdi 2000). Quant au français canadien parlé en général, l'alternance des auxiliaires est évidente. Elle y est cependant moins avancée que chez les Acadiens. Le remplacement d'*être* par *avoir* est documenté chez les étudiants franco-ontariens (et québécois) par Canale et al. (1977), chez les Montréalais par Sankoff et Thibault (1980), chez les adultes franco-ontariens par Beniak et Mougeon (1989) chez les locuteurs dans le Vermont par Russo et Roberts (1999), et chez les résidents d'Ottawa-Hull par Willis (2000).

Canale et al. (1977) étudient l'alternance des auxiliaires au passé composé et au plus-que-parfait dans le parler et dans les travaux écrits des étudiants de 2^{e}, 5^{e}, 9^{e}, 10^{e}, et

12e année en Ontario qui habitent des communautés bilingues. Le groupe témoin est constitué d'étudiants québécois monolingues en 2e, 5e, 9e, et 12e année, dont ils examinent seulement le parler. L'analyse des données sur 13 verbes aussi bien que tous les pronominaux indique que les franco-ontariens bilingues et les Québécois monolingues traitent les verbes qui se conjuguent avec *être* d'une façon parallèle, c'est-à-dire qu'en termes de fréquence d'utilisation du verbe *avoir*, le classement des verbes qui doivent se conjuguer avec *être* est essentiellement le même pour les deux groupes. Cependant, les franco-ontariens utilisent régulièrement plus d'*avoir* que leurs homologues québécois. Le processus de remplacement d'*être* par *avoir* se manifeste dans leurs compositions écrites aussi bien que dans leur parler. Selon les chercheurs :

> Franco-Ontarian students use AVOIR with all E-verbs in their written compositions just as frequently as they do in their spontaneous speech.
>
> Les élèves franco-ontariens emploient *avoir* avec les verbes qui se conjuguent avec *être* dans leurs productions écrites aussi fréquemment que dans leur parler spontané (4).

Alors, ils constatent que ces élèves ne sélectionnent pas leur auxiliaire selon le niveau du style. Un facteur social entre en corrélation avec le choix de l'auxiliaire : les élèves de 2e et 5e année appartenant aux familles de la classe professionnelle utilisent moins d'*avoir* avec les verbes sous étude que leurs pairs de la classe moyenne et ouvrière.

Dans une étude précédente (citée dans Canale et al., 1977) un autre facteur social semble conditionner la variation. Les franco-ontariens en 2e année de l'école utilisent plus d'*avoir* que les élèves plus âgés. Ils considèrent aussi quatre facteurs linguistiques qui pourraient conditionner le choix de l'auxiliaire : i) l'existence des homologues lexicaux qui se conjuguent avec *avoir*; ii) l'emploi permis du participe passé comme adjectif conjointement avec *être* comme copule; iii) la fréquence du verbe; et iv) la

morphologie du verbe. Cependant, les chercheuses avouent qu'aucun de ces quatre facteurs seul, ni les quatre en tant qu'unité, suffisent à expliquer l'alternance des auxiliaires chez les élèves franco-ontariens. De plus, il n'y a aucun appui quantitatif pour les explications proposées.

Dans leur étude du français montréalais, Sankoff et Thibault (1980) considèrent 16 verbes qui se conjuguent avec *avoir* et *être* au passé composé, au plus-que-parfait et au futur antérieur dans le parler de 119 locuteurs adultes. Leur analyse porte sur 2650 occurrences. Les variations de fréquence de l'utilisation d'*avoir* comme auxiliaire (selon le verbe en question) sont notées de 0,7% à 90%. De plus, le nombre d'occurrences où *être* joue le rôle de copule et où son rôle est ambigu, montre de la variation. Elles arrivent à la conclusion que divers facteurs linguistiques agissent sur le choix de l'auxiliaire. Quant aux facteurs linguistiques qui entrent en corrélation avec le choix de l'auxiliaire, plus un verbe est fréquent, moins il se conjugue avec *avoir*. Dans le cas des facteurs sociaux, il y a plusieurs corrélations. Plus un locuteur est élevé dans la hiérarchie sociale, moins il utilise l'auxiliaire *avoir*. Plus son niveau de scolarisation est élevé, moins il emploie *avoir*. Ou encore, plus les activités professionnelles d'un locuteur exigent l'emploi de la langue standard, moins il utilise *avoir*. Et enfin, les locuteurs emploient plus d'*avoir* que les locutrices.

Sankoff et Thibault parlent également de l'influence de 2 facteurs linguistiques qu'elles n'évaluent pas par moyen d'une méthode des règles variables, mais qui se montrent, cependant, pertinents. Quand elles analysent la probabilité qu'un verbe se conjugue avec *avoir* ou *être*, les verbes en question semblent se regrouper. Les verbes du premier groupe (*aller*, *revenir*, *venir*, *arriver* et *entrer*), par exemple, se conjuguent très

peu avec *avoir*. Si on exclue *arriver* de ce groupe, seulement 11 des 119 locuteurs conjuguent ces verbes avec *avoir*. Avec certains de ces verbes, tels *aller* et *venir*, il est presque impossible de les utiliser pour exprimer un état, c'est-à-dire dans une construction *copule + adjectif*. Les chercheuses émettent l'hypothèse que :

> …les verbes du mouvement sont hiérarchisés selon la possibilité d'utiliser leurs participes comme adjectifs pour exprimer un état et que cette hiérarchie est reliée à l'acceptabilité de l'emploi d'*avoir* dans leurs conjugaisons. Plus le participe passé peut servir d'adjectif pour exprimer un état, plus il est possible de le conjuguer avec *avoir* (1977, p. 97-98).

Une deuxième hypothèse se base sur une caractéristique des verbes en question. Les verbes du deuxième groupe, dont *partir*, *retourner*, *descendre*, *monter*, *sortir*, *rentrer*, *tomber*, *déménager*, et *passer*, se conjuguent beaucoup plus souvent avec *avoir* que les verbes du premier groupe. Sankoff et Thibault constatent, d'abord, que tous ces verbes ont des participes passés qui se prêtent plus facilement à l'emploi adjectival que ceux du premier groupe. Mais aussi, tous ces verbes peuvent s'employer avec un objet direct. Ils ont tous des emplois transitifs et intransitifs. Selon Sankoff et Thibault, si on prétend « …que la transitivité occasionnelle de certains verbes de la liste est un facteur qui influence la variation, c'est supposer l'intervention d'un effet d'analogie sur les emplois intransitifs » (1977, p. 99-100). Ces deux facteurs sont testés par moyen d'une méthode de règles variables, créée par les chercheurs qui ont fait les études ultérieures de la même variable.

Beniak et Mougeon (1989) étudient plusieurs cas de variations dans le parler des élèves franco-ontariens dont l'alternance des auxiliaires avec cinq verbes de mouvement : *aller*, *venir*, *partir*, *arriver*, et *tomber*. Il s'agit de 117 adolescents inscrits en 9^{e}, 10^{e}, et 12^{e} années dans les écoles de langue française. Les élèves sont divisés en trois groupes

selon leur niveau de maintien du français : maintien faible, moyen, et élevé. Les élèves qui habitent à Hawksbury, et qui se disent plus fort en français qu'en anglais, sont mis comme un quatrième groupe. Le parler de chaque groupe présente une alternance entre les auxiliaires. À Hawksbury il y a 32% d'*avoir*. Les locuteurs des communautés où les francophones sont minoritaires, mais qui eux-mêmes ont un maintien élevé du français, utilisent *avoir* à 34%. Les locuteurs qui ont un niveau moyen et faible du maintien du français se comportent autrement que les deux autres groupes et emploient avoir dans 47% et 46% des occurrences respectivement. Cependant, la fréquence du verbe semble jouer, encore une fois, un rôle dans le choix d'auxiliaire. Quand ils analysent le verbe *aller* séparément, les pourcentages baissent. Les pourcentages d'*avoir* sont les suivants : 0% à Hawksbury, 3% chez les mainteneurs élevés, 22% chez les mainteneurs moyen, et 35% chez les faibles mainteneurs. Chez les élèves franco-ontariens dans les écoles de langue française, plus on fait un usage restreint de la langue, plus on a tendance à remplacer l'auxiliaire *être* par *avoir*.

Dans leur étude de 1999, Russo et Roberts examinent l'alternance des auxiliaires dans le parler de 22 locuteurs adultes dans le Vermont dont la langue maternelle est le français. Les analyses portent sur 453 occurrences de 13 verbes qui s'emploient avec les deux auxiliaires au passé composé. Les chercheuses notent les variations de fréquence de l'utilisation d'*avoir* comme auxiliaire (selon le verbe en question) de 24% à 90%. On voit que l'écart entre le verbe qui se conjugue avec *avoir* le moins souvent et celui qui se conjugue avec *avoir* le plus souvent est moins grand que dans l'étude de Sankoff et Thibault (1980). Les auteurs postulent que le processus de remplacement d'*être* par *avoir*

est plus avancé dans le Vermont qu'à Montréal puisque même les verbes les plus résistants à cette tendance (i.e. *aller*) dans les autres variétés sont affectés.

Certains facteurs linguistiques se mettent en corrélation avec le choix de l'auxiliaire. Les possibilités sont plus nombreuses qu'un verbe d'une moindre fréquence se conjugue avec *avoir* qu'un verbe fréquent. Quand le verbe principal a un homonyme transitif il est beaucoup probable que les locuteurs le conjuguent avec *avoir* que si le verbe n'a qu'un emploi intransitif. Russo et Roberts analysent plusieurs facteurs sociaux avec une méthode des règles variables : le statut socio-économique, le sexe, l'âge, le statut migratoire, le style de conversation, et le degré de la restriction de l'emploi du français par le locuteur. Aucun de ces facteurs ne se met en corrélation avec le choix d'auxiliaire par le locuteur.

Willis (2000) étudient 21 verbes qui se conjuguent avec *être* aussi bien qu'*avoir* au passé composé dans le parler de 45 locuteurs de l'agglomération urbaine Ottawa-Hull. À la liste de verbes examinés dans les autres études Willis ajoute *apparaître*, *commencer*, *décéder*, *devenir*, *redescendre*, et *repartir*. Il s'agit de 2001 occurrences des variantes. Willis note les variations de fréquence de l'utilisation d'*avoir* comme auxiliaire (selon le verbe en question) de 8% à 98%. Cependant, il faut noter que le verbe *aller* qui se conjugue avec les deux auxiliaires dans chacune des études précédentes, ne se conjugue qu'avec *être* dans ce corpus et comme tel est exclu de l'analyse. De plus, le verbe *commencer* qui se conjugue avec *avoir* dans 98% des occurrences n'est pas considéré par les grammairiens comme appartenant à la catégorie des verbes qui doivent se conjuguer avec *être*. Dans le corpus Ottawa-Hull, *avoir* est l'auxiliaire de préférence avec les verbes

qui se conjuguent avec *être* si on suit les conseils des grammairiens. Dans 1327 (ou bien 66%) des occurrences, *avoir* est l'auxiliaire choisi.

Plusieurs facteurs linguistiques entrent en corrélation avec les 2 variantes. Quand il est acceptable d'employer le participe passé du verbe comme adjectif, ce verbe favorise l'emploi d'*avoir* au passé composé. Un verbe qui est suivi d'un complément de lieu favorise l'emploi d'*avoir* tandis qu'un verbe qui est suivi d'un infinitif favorise l'emploi d'*être*. Un verbe qui peut aussi s'employer comme un pronominal est défavorable à l'emploi d'*avoir*. Quand l'auxiliaire et le participe passé du verbe ne sont pas contigus, *avoir* devient l'auxiliaire de préférence. Et enfin, quand un verbe est employé transitivement et intransitivement par les locuteurs du corpus, ils font un plus grand usage d'*avoir* comme auxiliaire quand le verbe est employé de façon transitive.

Les facteurs sociaux influencent aussi l'alternance des auxiliaires. L'auxiliaire *avoir* s'emploie de préférence par les locuteurs qui ont moins de 65 ans. L'auxiliaire nettement préféré de ceux qui ont plus de 65 ans est *être*. La scolarisation, aussi, joue un rôle dans la sélection de l'auxiliaire. *Avoir* est la variante typique des locuteurs qui n'ont fait que l'école primaire. *Être* est de loin l'auxiliaire préféré des locuteurs qui ont un diplôme universitaire.

Le tableau 1 fournit les résultats principaux des études antérieures sur l'alternance des auxiliaires dans le français parlé en Amérique du Nord.

Tableau 1 Comparaison des études antérieures sur l'alternance des auxiliaires

Chercheur et variété de français	**Sujets**	**Occurrences**	**N de verbes qui se conjuguent avec les 2 auxiliaires**	**% le plus bas et le plus élevé d'*avoir***	**Facteurs qui conditionnent le choix d'*avoir* dans les temps composés**
Canale et al. (1977) franco-ontarien et québécois	Elèves au primaire et au secondaire 139 franco-ontariens et 40 québécois	Le nombre d'occurrences n'est pas donné	13	0% - *aller* 100% - *passer* (pour les québécois) 22% - *aller* 100% - *passer* et *monter* (pour les franco-ontariens)	-Emploi transitif parallèle* -Emploi adjectival du participe passé* -Fréquence* -Caractéristiques morphologiques*
Canale et al. (1978) Sudbury et Welland	170 élèves au secondaire	533	9	3% - *aller* 86% - *rester*	-Emploi transitif parallèle* -Emploi adjectival du participe passé* -Fréquence* -Caractéristiques morphologiques*
Sankoff et Thibault (1980) Montréal	119 adultes	2650	16	0,7% - *aller* 90% - *passer*	-Fréquence -Éducation -Statut socio-économique -Sexe -Emploi transitif parallèle* -Emploi adjectival du participe passé*
Russo et Roberts (1999) Vermont	22 adultes	453	13	24% - *venir* 90% - *retourner*	-Emploi transitif parallèle -Fréquence

Chercheur et variété de français	**Sujets**	**Occurrences**	**N de verbes qui se conjuguent avec les 2 auxiliaires**	**% le plus bas et le plus élevé d'*avoir***	**Facteurs qui conditionnent le choix d'*avoir* dans les temps composés**
Willis (2000) Ottawa-Hull	45 adultes	2001	21	8% - *décéder* 98% - *commencer*	-Fréquence -Emploi transitif parallèle -Emploi adjectival du participe passé -Emploi pronominal du verbe -Complément du verbe -Proximité de l'auxiliaire et du participe passé -Âge -Éducation

Chapitre 4

4.1 Données

Dans la section 2.3 nous avons expliqué la façon dont le corpus du parler immersion a été recueilli. Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats de l'enquête par questionnaire qui permettent aux chercheurs qui travaillent sur ce corpus de coder non seulement les facteurs linguistiques mais aussi les facteurs externes qui peuvent entrer en corrélation avec le choix de certaines variantes[6].

4.1.1 Données sur les caractéristiques sociales des élèves (niveau scolaire, sexe, statut socio-économique des parents, et lieu d'origine)

Comme on peut le voir dans le tableau 2 ci-dessous, il y a plus d'élèves de sexe féminin que masculin. Les parents des élèves appartiennent soit à la classe moyenne, soit à la classe moyenne inférieure. (Cet échantillon reflète fidèlement des recherches qui montrent que les programmes d'immersion attirent principalement les élèves issus de la classe moyenne)[7]. La plupart des élèves sont nés dans la banlieue de Toronto, mais près du tiers vient d'ailleurs.

---

[6] Nous ne discutons pas de deux des domaines où les données ont aussi été recueillies : les motivations pour l'apprentissage du français et les attitudes envers les francophones du Canada, leur culture, et les variétés de français parlés (canadiennes versus parisienne).

Tableau 2 Caractéristiques sociologiques†

Locuteur	Niveau scolaire	Sexe	Statut socio-économique (classe)	Lieu d'origine
01	9	masculin	moyenne (m)	Le grand Toronto (GT)
02	9	féminin	moyenne-inférieure (m-i)	GT
03	9	masculin	m	Angleterre
04	9	féminin	m	GT
05	9	féminin	m	GT
06	9	féminin	m	GT
07	9	féminin	m-i	Pologne
08	9	féminin	m	Philippines
09	9	féminin	m	Alberta
10	9	féminin	m-i	Pérou
11	11	féminin	m	GT
12	12	masculin	(m-i ?)	Angleterre
13	12	féminin	m	Ontario
14	12	féminin	m	GT
15	12	féminin	m	Ontario
16	12	masculin	m	GT
17	12	féminin	m	GT
18	12	féminin	m	GT
19	12	féminin	m	Italie
20	12	féminin	m	GT
21	9	masculin	m-i	Pologne
22	9	féminin	?	GT
23	9	féminin	m-i	GT
24	9	masculin	(m-i)	Ontario
25	9	masculin	m	GT
26	9	masculin	m	GT
27	12	masculin	m	GT
28	12	féminin	ouvrière	GT
29	12	féminin	m-i	GT
30	12	féminin	m-i	GT
31	13	féminin	m	Allemagne
32	9	féminin	m-i	Autriche
33	9	féminin	?	GT
34	9	masculin	m	GT
35	9	féminin	m-i	Jamaïque
36	10	masculin	m-i	Alberta
37	12	féminin	m	GT
38	12	féminin	m	GT
39	12	féminin	m	GT
40	12	féminin	m-i	GT
41	13	féminin	m-i	Malaisie

† Mougeon et Rehner (1998b) ont préparé ce tableau avec les résultats de l'enquête par questionnaire.

[7] Mougeon et Rehner (1998b).

4.1.2 Données sur l'usage linguistique des élèves au foyer

Le tableau 3 indique qu'environ la moitié des élèves sont originaires de familles où les deux parents ne parlent que l'anglais. L'autre moitié provient soit de foyers mixtes (c'est-à-dire où l'anglais et une ou deux autres langues sont parlées), soit de foyers où les parents ne parlent qu'une langue autre que l'anglais. Les autres langues se divisent en deux catégories : les langues romanes et non-romanes. Le seul élève ayant un parent qui parle le français est le locuteur 20 dont la mère parle parfois le français. On voit que ce corpus ne comprend pas d'élèves francophones et peut être caractérisé comme multiethnique. L'usage linguistique des élèves a été déterminé à l'aide d'une échelle de 0 à 4 points. À la maison, 20 élèves (presque la moitié du corpus) parlent une ou plusieurs langues autres que l'anglais. La moitié d'entre eux font usage des autres langues plus de 50% du temps. (Les informations sur l'usage des autres langues en dehors du foyer ont aussi été recueillies par questionnaire).

Tableau 3 Emploi du français, de l'anglais, et des autres langues au foyer†

1	2	3	4	5	6	7
Locuteur	Langue(s) parlée(s) par la mère	Langue(s) parlée(s) par le père	Emploi du français	Emploi de l'anglais	Emploi d'une langue romane	Emploi d'une autre langue
01	ang	ang	0	4	0	0
02	ang	ang	0	4	0	0
03	ang	ang	0	4	0	3 (chinois)
04	ang	ang	0	4	0	0
05	ang	ang	1	4	0	0
06	ang	ang	1	4	0	0
07	polonais; ang	polonais; ang	0	2	0	3 (polonais)
08	phillippino; ang	phillippino; ang	1	4	0	1 (philippino)
09	polonais	polonais	0	2	0	3 (polonais)
10	espagnol; ang	espagnol; ang	0	3	0	4 (espagnol)
11	ang	ang	0	4	0	0
12	ang: tamil; singalese	ang: tamil; singalese	0	4	0	0

1	2	3	4	5	6	7
Locuteur	Langue(s) parlée(s) par la mère	Langue(s) parlée(s) par le père	Emploi du français	Emploi de l'anglais	Emploi d'une langue romane	Emploi d'une autre langue
13	coréen; ang	ang; coréen	0	4	0	0
14	ang	ang	1	4	0	0
15	ang	ang	1	4	0	0
16	ang	ang	1	4	0	0
17	ang	ang	0	4	0	0
18	croate; ang	croate; ang	0	3	0	2 (croate)
19	espagnol; ang	italien; ang	1	4	1 (espagnol; italien)	0
20	ang;italien; français	ang	1	4	2 (italien; français)	0
21	polonais; ang	polonais; ang	0	3	0	1 (polonais)
22	ang; italien	italien; ang				
23	ang	ang	0	4	0	0
24	ang	ang	0	4	0	0
25	ang	ang	0	4	0	0
26	ang; allemand	ang; allemand	0	3	0	2 (allemand)
27	ang; hindi	ang; hindi	0	3	0	1 (hindi; punjabi; malay)
28	italien; ang	italien; ang	0	3	3 (italien)	0
29	croate; ang	croate; ang	1	3	0	3 (croate)
30	ang	ang; italien	0	4	2 (italien)	0
31	allemand	allemand	0	4	0	1 (allemand)
32	polonais	polonais	0	1	0	4 (polonais)
33	italien	italien; ang	1	3	3 (italien)	0
34	ang	ang	0	4	0	0
35	ang	ang	1	4	0	0
36	espagnol; ang	espagnol	0	3	1 (espagnol)	0
37	ang	ang	1	3	0	0
38	ang	ang	1	4	0	0
39	ang	ang	1	4	0	0
40	ang	ang	0	4	0	0
41	vietnamien; ang	vietnamien; ang	1	3	0	2 (viet-namien)

[1] Mougeon et Rehner (1998) ont préparé ce tableau avec les résultats de l'enquête par questionnaire.

Les chiffres dans ce tableau représentent une échelle de 0-4. 0 représente que la langue en question n'est pas employée et 4 représente un emploi maximal.
Pour les colonnes 5,6 et 7 le total des chiffres doit donner 4. Cependant, certains élèves ont fourni des réponses contradictoires, ce qui donne un total supérieur à 4.

4.1.3 Données sur l'usage du français dans la communauté

Les élèves du corpus ne proviennent pas de familles francophones et ils habitent une banlieue anglo-dominante. Comme on voit dans le tableau 4, ils ne parlent français dans la communauté que rarement ou jamais. Le seul endroit où ils emploient le français est en salle de classe avec leurs professeurs. Les interactions avec les camarades de classe peuvent se faire en anglais. Pour ces élèves, le français est la langue des interactions formelles et académiques, alors que l'anglais joue un rôle important dans les interactions informelles et non-académiques. Mougeon et Rehner (1998b) signalent que « … pour ces élèves, le français est en rapport diglossique avec l'anglais » (4).

Tableau 4 L'usage du français dans la communauté avec plusieurs interlocuteurs dans les situations diverses†

Situations	Je n'ai jamais l'occasion	J'ai parfois l'occasion, mais je n'emploi jamais ou rarement le français	J'ai parfois l'occasion et j'utilise d'habitude le français	J'ai souvent l'occasion, mais je n'emploi jamais ou rarement le français	J'ai souvent l'occasion et d'habitude j'utilise le français
Dans les magasins et restaurants	22 = 54%	12 = 29%	7 = 17%		
Avec le professeur en classe		2 = 5%	7 = 18%	3= 7%	29= 70%
Avec les camarades en classe	4 =10%	13 = 33%	8 = 20%	10 = 25%	5 = 12%
Avec les camarades à l'école (en dehors de classe)††	23 = 58%	12 = 30%	2 = 5%	3 = 7%	
Avec les camarades hors l'école ‡†	28 = 68%	9 = 23%	3 = 7%	1 = 2%	
Avec les inconnus dans la rue	32 = 78%	4 = 10%	5 = 12%		

†Mougeon et Rehner (1998b) ont préparé ce tableau avec les résultats de l'enquête par questionnaire.
†† Un élève n'a pas donné de réponse pour l'emploi du français avec les camarades en classe
‡†Un élève n'a pas donné de réponse pour l'emploi du français avec les camarades à l'école en dehors de classe

4.1.4 Données sur la quantité d'éducation en français reçue par chaque élève et sur leurs séjours en milieu francophone

Les données dans le tableau 5 sont quantifiées avec une échelle de 0 à 4. Environ 35% de la scolarité de la plupart des élèves s'est fait en français. Les élèves ayant une valeur supérieure ont souvent étudié dans une école de langue française à un certain moment. La plupart des élèves ont fait un séjour dans un milieu francophone. La durée moyenne de ces séjours, dont la plupart se sont passés au Canada, est d'un peu moins de deux semaines. Parmi les élèves qui composent les 35% ayant vécu dans une famille francophone, la plupart sont en 12^{e} année.

Tableau 5 Quantité d'éducation reçue en français et séjours en milieu francophone†

Locuteur	Quantité d'éducation reçue en français[†]	Séjours en milieu francophone[††]	Temps passé au Canada français	Temps passé en Europe française	Séjours avec une famille francophone
01	1.42	0	0	0	0
02	1.45	0 (3 heures)	0 (3 heures)	0	3 (?)
03	1.50	0	0	0	0
04	1.36	2 (1 semaine)	2 (1 semaine)	0	0
05	1.36	2 (10 jours)	2 (10 jours)	0	0
06	1.36	0	0	0	0
07	1.36	0	0	0	0
08	1.36	2 (1 semaine)	2 (1 semaine)	0	2 (1 semaine)
09	0.90	2 (9 jours)	2 (9 jours)	0	0
10	1.44	0	0	0	0
11	1.0	0	0	0	0
12	1.33	3 (2 semaines)	2 (2 semaines)	0	2 (1 semaine)
13	?	2 (9 jours)	1 (2 jours)	2 (1 semaine)	0
14	0.13	2 (1 semaine + ? jours)	2 (plusieurs jours ?)	2 (1 semaine)	0
15	1.29	3 (17 jours)	3 (2 semaines)	1 (3 jours)	3 (2 semaines)
16	1.36	4 (3 mois + 3 semaines)	0	4 (3 mois + 3 semaines)	3 (2 semaines)
17	1.31	3 (2 semaines + ? jours)	3 (2 semaines + ? jours)	0	3 (2 semaines)
18	1.29	2 (1 semaine + ?)	2 (1 semaine + ?)	0	0
19	1.00	1 (4 jours)	1 (4 jours)	0	0
20	? (1.67)	4 (?)	3 (?)	3 (?)	3 (?)

Locuteur	Quantité d'éducation reçue en français†	Séjours en milieu francophone††	Temps passé au Canada français	Temps passé en Europe française	Séjours avec une famille francophone
21	1.75	1 (1 jour)	1 (1 jour)	0	0
22	2.67	3 (2 semaines + 3 jours)	3 (2 semaines + 3 jours)	0	0
23	1.55	0	0	0	0
24	3.67	0	0	0	1 (?)
25	0.82	2 (1 semaine)	2 (1 semaine)	0	0
26	1.36	2 (71/2 jours)	1 (3 jours)	1 (4 ½ jours)	0
27	?	4 (4 semaines + 1 jour)	4 (4 semaines + 1 jour)	0	0
28	1.00	0	0	0	0
29	1.23	4 (3 mois + 2 semaines)	2 (1 semaine)	4 (3 mois + 1 semaine)	4 (3 mois)
30	1.46	4 (4 ½ semaines)	4 (4 ½ semaines)	0	3 (3 semaines)
31	1.17	3 (2 semaines + 5 jours)	1 (5 jours0	3 (2 semaines)	0
32	1.91	3 (3 semaines + 2 jours)	3 (3 semaines + 2 jours)	0	2 (1 semaine)
33	? (1.36)	1 (3 jours)	1 (3 jours)	0	0
34	1.36	1 (5 1/2 jours)	1 (5 jours)	0	1 (4 ½ jours)
35	2.00	2 (1 semaine + 2 jours)	2 (1 semaine + 2 jours)	0	2 (1 semaine)
36	1.50	1 (3 jours)	1 (3 jours)	0	0
37	1.29	2 (1 semaine)	2 (1 semaine)	0	1 (?)
38	1.00	3 (2 semaines)	3 (2 semaines)	0	3 (2 semaines)
39	1.29	3 (2 semaines)	3 (2 semaines)	0	0
40	1.21	0	0	0	0
41	1.33	3 (2 semaines + 3 jours)	3 (2 semaines + 3 jours)	0	0

† Mougeon et Rehner (1998) ont préparé ce tableau avec les résultats de l'enquête par questionnaire.
Quantité d'éducation reçue en français : 0 (aucune) – 4 (éducation seulement en français)
†† Séjours en milieu francophone/ Temps passé au Canada français/ Temps passé en Europe française/Séjours avec une famille francophone : 0 (aucun); 1 (1-6+ jours); 2 (1 semaine-13 jours); 3 (2 semaines-27 jours); 4 (4+ semaines)

4.1.5 Données sur la consommation des média de langue française

Comme on peut le voir dans les données du tableau 6, très peu d'élèves écoutent les média parlés de langue française, et ils en font une consommation minimale. Presque tous les élèves utilisent les média écrits, mais encore s'agit-il d'un usage limité. À l'exception de 3 élèves qui regardent souvent des films de langue française, ils en consomment de façon relativement modeste.

Tableau 6 - Consommation des média de langue française†

Locuteur	Consommation des média parlés‡	Consommation des média écrits‡	Quantité de films français vus (les derniers 3-5 mois)	Quantité d'émissions de télé en français identifié	Quantité de chanteurs ou chanteuses francophones identifié
01	0	0.57	3	0	0
02	0	0.57	0	1	1
03	0	0.5	0	0	3
04	0	0	0	0	2
05	0	1	1	0	2
06	0	2	5	0	1
07	0.33	1	6	2	3
08	0.33	0.5	1	0	1
09	0.33	1	0	0	1
10	0	0	0	0	1
11	0	0.5	0	0	3
12	1	1.5	0	1	3
13	1.5	1	1	2	3
14	0.33	0.57	10	0	3
15	0	1	1	0	3
16	0.33	0.5	2	2	3
17	0	0.29	1	0	2
18	0	0.29	2	0	3
19	0	0.29	0	0	3
20	0.25	1	3	0	3
21	0	0	0	1	1
22	0	0.5	0	0	1
23	0	0.29	0	0	0
24	0	0	0	0	1
25	0	0.57	0	0	3
26	0.33	0.5	0	0	1
27	0	0	0	1	2
28	0	0	1	0	0
29	0.25	1	1	0	0
30	0	0.29	1	0	1
31	0.25	2	2	0	2
32	0	0.86	1	0	1
33	0	1.43	0	0	1
34	0	0	2	0	0
35	0	2.57	1	3	1
36	0	0	1	0	1
37	0.33	0.5	1	3	3
38	0.33	1	2	0	3
39	0.58	0.5	0	3	3
40	0.33	1.5	0	1	3
41	0	0.57	0	2	2

† Mougeon et Rehner (1998b) ont préparé ce tableau avec les résultats de l'enquête par questionnaire.
‡ Plus le chiffre est haut, plus la quantité des média consommé : 0 (aucun) – 4 (qu'en français)
†† On a pris la moyenne de la fréquence d'usage des deux média parlés (la télévision et la radio) et la langue de consommation (l'anglais versus le français) pour arriver à une mesure globale de la consommation des

média parlés présentés dans ce tableau. Il en va de même pour la mesure globale des média écrits (romans et revues).

Comme le montrent les cinq tableaux présentés plus haut, ce corpus témoigne de la diversité des élèves scolarisés dans les programmes d'*Extended French* en Ontario. Ils proviennent de diverses origines, parlent différentes langues à la maison, ont passé plus ou moins de temps dans des milieux francophones et ont plus ou moins de contact avec les média français, entre autres choses. Maintenant que nous connaissons un peu les élèves qui constituent le corpus, passons au codage des occurrences.

4.2 Codage des occurrences

Une fois une occurrence au temps composé repérée dans une interview, nous y attribuons un code représentant neuf facteurs linguistiques et huit facteurs sociaux qui influencent le choix de l'auxiliaire dans d'autres études variationnistes sur les francophones. Les groupes de facteurs sont présentés dans l'appendice 1.

Nous traitons ci-dessous de chacun de ces facteurs afin d'émettre des hypothèses sur les corrélations éventuelles et le raisonnement à leur origine. Le codage élaboré des ces facteurs linguistiques, présentés dans la section 4.2.1, sert à évaluer l'usage des auxiliaires par les locuteurs de français langue seconde et puis à comparer ces tendances à ceux des francophones.

4.2.1 Facteurs linguistiques

Facteurs se rapportant au sujet

1) Animé ou inanimé ?

Willis (2000) fait référence à une conversation avec Sankoff et Thibault (1997) sur l'élaboration de l'analyse statistique que ces deux dernières effectuent sur les données de l'étude originaire de l'alternance des auxiliaires dans le parler des Montréalais. Dans

le cas du verbe *partir,* Sankoff et Thibault ont trouvé que quand une phrase dont le sujet est inanimé se conjugue aux temps composés, *avoir* est l'auxiliaire de préférence. Willis (2000) mentionne aussi l'assertion de Goosse (1993), que le verbe *monter* est conjugué de préférence avec *avoir* dans les phrases dont le sujet est humain ou animé. Inversement, *monter* est plus porté à se conjuguer avec *être* quand il s'agit d'un sujet inanimé. Pour voir si le classement du sujet agit sur le choix d'auxiliaire, nous attribuons un code à chaque occurrence pour désigner si le sujet est animé (22), inanimé (23), ou impersonnel (24).

(22) **Je** suis née en Italie (Locuteur 19).

(23) **La noirceur** est venue (Locuteur 17).

(24) **Ça** c'est arrivé à moi une fois (Locuteur 11).

Nous considérerons la possibilité d'effet du classement du sujet sur le choix d'auxiliaire dans le parlé des élèves en immersion.

Facteurs qui ont rapport au verbe

2) Fréquence du verbe

Des études variationnistes semblent montrer que les formes fréquentes sont plus tenaces que les formes peu fréquentes face à la variation (Russo et Roberts, 1999). Dans l'étude de Sankoff et Thibault (1980) sur l'alternance des auxiliaires dans le parler montréalais, les verbes fréquents se conjuguent typiquement avec *être* et les verbes peu fréquents se conjuguent de préférence avec *avoir*. Des résultats semblables ont été obtenus dans les autres études sur cette même variable en franco-ontarien (Canale et al., 1978) et dans le Vermont (Russo et Roberts, 1999).

Afin de voir si la fréquence d'un verbe joue un rôle dans le choix d'auxiliaire, nous mettons les verbes en deux catégories : fréquentes et peu fréquentes. Le groupe est attribué à un verbe selon son nombre d'occurrences dans le corpus du parler d'immersion. Comme on voit dans le tableau 7 le seul verbe employé plus de 19 fois appartient au groupe fréquent et les verbes employés moins de 20 fois font partie du groupe peu fréquents. Nous postulons que les élèves du corpus préféreront nettement employer l'auxiliaire *être* avec le verbe fréquent. Quant à *avoir*, nous nous attendons à ce qu'il soit employé plus souvent avec les verbes peu fréquents qu'avec les verbes fréquents. Cependant, nous postulons qu'il ne sera pas plus employé qu'*être*, même dans ce dernier contexte. Les études antérieures sur ce corpus, comme on l'a vu plus haut, montrent que les élèves favorisent les variantes standard qui appartiennent au registre formel. L'emploi d'*avoir* avec les verbes qui se conjuguent prescriptivement avec *être* est un des traits qui fait partie du vernaculaire. On sait que la plupart des élèves ont peu de contact avec la langue française quand ils ne sont pas en classe. En classe, la langue standard est valorisée. Pour cette raison, il semble raisonnable qu'ils soient plus habitués à la variante standard. Mais, il faut mentionner qu'il est également possible que parmi les élèves qui n'ont pas très bien maîtrisé le français qu'il s'agit de généralisation. Comme *avoir* est l'auxiliaire par excellence, il serait assez naturel que ces élèves le substituent à *être* afin de régulariser le système d'auxiliaires.

Tableau 7 Fréquence des verbes

Verbe	Nombre d'occurrences dans le corpus
Fréquent	
aller	234
Peu fréquents	
mourir	19
tomber	16
venir	16
rester	15
déménager	13
retourner	13
partir	6
devenir	5
revenir	3
sortir	2

3) Emploi transitif parallèle

Les grammairiens prescriptifs se mettent d'accord sur le fait que quand un verbe qui se conjugue normalement avec *être* prend un objet direct dans un temps composé, il doit se conjuguer avec *avoir* :

(24) On **a** descendu plusieurs passagers dans cette île (Tiré de Goosse, 1993, 1182).

Plusieurs chercheurs dans le domaine de l'alternance des auxiliaires ont postulé que l'emploi transitif de certains verbes (c'est-à-dire leur emploi avec un objet direct) peut agir sur le choix de l'auxiliaire dans leur conjugaison quand ils remplissent une fonction intransitive (Cf. Canale et al., 1978; Sankoff et Thibault, 1980). Autrement dit, la pratique de conjuguer certains verbes avec *avoir* dans une construction verbale peut être étendue aux autres constructions. Nous avons déjà mentionné des recherches sur le parler des locuteurs des pidgins, des créoles et des apprenants de langues secondes. Ces

recherches traitent de la simplification et de la généralisation des éléments morphosyntaxiques. Alors, nous nous attendons à ce qu'un verbe employé dans les structures intransitives aussi bien que dans les structures transitives puisse être conjugué avec *avoir* dans les deux cas[8].

Sankoff et Thibault (1977, 1980) n'ont pas testé cette hypothèse de façon quantitative. Cependant, elles l'ont quand même avancée comme explication du taux relativement élevé de conjugaisons avec *avoir* des verbes qui ont également des emplois transitifs et intransitifs, même dans les constructions intransitives. Russo et Roberts (1999) incluent l'emploi transitif et intransitif parallèle d'un verbe parmi les facteurs linguistiques qui subit une analyse de régression. Elles identifient les verbes qui permettent ces deux usages grâce à deux dictionnaires de langue française. Leurs résultats confirment qu'il est plus probable qu'un locuteur conjugue un verbe ayant un emploi transitif et intransitif avec *avoir* qu'un verbe n'ayant qu'un emploi intransitif. Willis (2000) détermine quels verbes s'emploient avec et sans objet direct au passé composé en analysant le parler des locuteurs du corpus Ottawa-Hull. Un verbe est codé comme permettant un emploi transitif seulement s'il est employé comme tel lors des interviews avec les locuteurs en question. Cette approche nous semble plus raisonnable étant donné que les locuteurs ne suivent pas systématiquement la grammaire prescriptive. Willis constate que les verbes qui ont également un emploi transitif favorisent *avoir*. Nous adoptons cette même approche. Dans le corpus du parler d'immersion, il n'y a qu'un seul verbe qui prend un objet direct : *passer*, comme en (26). Cependant, les occurrences de

[8] Ce n'est pas à dire que nous pensons que ce phénomène touchera au parler de tous les élèves. Mais nous attendons à ce que certains locuteurs préfèrent employer ces verbes avec *avoir* même dans les constructions intransitives.

passer aux temps composés où il y a un objet direct ne sont pas comptées dans l'analyse statistique parce qu'elles ne satisfont pas aux critères du contexte variable.

(26) On a passé **beaucoup de temps** ensemble (Locuteur 23).

4) Emploi adjectival du participe passé

Les auteurs des études antérieures sur l'alternance des auxiliaires en français suggèrent que certains verbes, dont le participe passé peut aussi remplir la fonction d'adjectif, sont plus portés à une conjugaison avec *avoir*. Sankoff et Thibault (1977) affirment que « pour tous les verbes étudiés sauf *rester* et *demeurer*, on observe en effet une hiérarchie dans la probabilité de l'emploi d'avoir qui semble liée à la possibilité plus ou moins grande d'adjectiver le participe » (p. 103). Canale et al. (1978) font la même constatation. Russo et Robert (1999) analysent l'effet d'un usage adjectival et parallèle du participe passé en employant une méthode des règles variables. Encore une fois, comme avec les verbes qui sont employés transitivement et intransitivement, elles déterminent cet usage sans consulter le parler des locuteurs dans le Vermont[9]. Ce facteur n'entre pas en corrélation. Willis (2000) détermine quels participes passés sont aussi adjectivisés par une analyse du parler des locuteurs d' Ottawa-Hull. Elle trouve que les verbes dont le participe passé est à usage double favorisent *avoir*.

Nous adoptons le même système de codage que Willis en ce qui concerne ce facteur. Une fois les participes passés adjectivisés relevés, nous les omettons de l'analyse parce que dans de telles constructions, comme en (27), *être* s'emploie comme copule.

(27) Mon père est toujours ici maintenant. Avant il **était parti** beaucoup (Locuteur 13).

---

[9] Russo et Roberts (1999) consultent 2 dictionnaires pour déterminer quels verbes peuvent être employés de façon transitive et intransitive: le Dictionnaire québécois d'aujourd'hui (Boulanger, 1992) et le Dictionnaire général de la langue française au Canada (Bélise, 1944).

Quand le participe passé d'un tel verbe remplit sa fonction primaire, comme en (28) et (29), nous le comptons comme occurrence.

(28) Well, on **a parti** ensemble pour tous les années (Locuteur 30).

(29) Elle est revenue, puis mon père **est parti** au Pologne (Locuteur 21).

Les verbes dont le participe passé est adjectivisé au moins une fois sont en (30). Ceux dont le participe passé ne peut s'interpréter que d'une seule façon sont en (31).

(30) sortir, partir

(31) aller, arriver, descendre, devenir, entrer, monter, mourir, naître, passer, rentrer, rester, retourner, revenir, tomber, venir, déménager

5) Emploi pronominal du verbe

Tous les verbes pronominaux, en français standard, se conjuguent avec l'auxiliaire *être*. Willis (2000) ne compte pas l'emploi des verbes pronominaux parmi les occurrences dans son étude du parler des locuteurs francophones à Ottawa-Hull, puisque ces locuteurs ne remplacent pas *être* par *avoir* quand il s'agit des constructions pronominales et il n'y a donc aucune variation. Par contre, dans la présente étude certains élèves conjuguent les verbes pronominaux avec *avoir* quand ils omettent le pronom réfléchi. Ils nous semblent que pour eux ces verbes, comme en (32), ne sont pas des pronominaux.

(32) Depuis cet incident, j'**ai** pas **entraîné** beaucoup (Locuteur 13) [omission du pronom réfléchi *me*] .

Malgré cette alternance d'auxiliaires par quelques locuteurs, nous examinons si les verbes-E sont aussi employés de façon pronominale ainsi que si ce facteur agit sur le choix d'auxiliaire. Chaque verbe utilisé au moins une fois comme pronominal est codé comme pouvant se conjuguer ainsi. Les verbes qui permettent un emploi pronominal dans

ce corpus sont en (33). Tous les autres sont codés en tant que verbes qui ne permettent pas un emploi pronominal, comme en (34).

(33) *s'aller, se descendre, se mourir, se partir, se passer, se retourner*

(34) *arriver, déménagé, devenir, entrer, monter, naître, rentrer, rester, revenir, sortir, tomber, venir*

Willis (2000) est la première à faire des analyses statistiques afin de déceler l'influence de l'emploi pronominal parallèle sur le choix d'auxiliaire. Elle trouve que les verbes qui ont aussi un emploi pronominal sont conjugués de préférence avec *être*. Malgré les résultats obtenus par Willis, nous émettons l'hypothèse que ces verbes ne favoriseront pas nécessairement *être* dans leur forme standard. Dans l'étude de Willis, les verbes qui ont un emploient pronominal permettent un emploi pronominal. Cependant, quand on regarde la liste des verbes pronominaux en (33) qui font partir du parler immersion, on voit qu'à l'exception de *se passer* et *se retourner*, les quatre autres verbes sont des créations innovatrices des élèves. Comment une forme innovatrice dans le parler d'un ou deux élèves pourrait-elle influencer le comportement linguistique de tout un corpus? Nous suggérons que ces constructions font probablement partie de l'interlangage de certains élèves. Ou peut-être ne font-elles mêmes pas partie de l'interlangage, mais sont plutôt des fautes d'inattention qui ne se produisent pas régulièrement. Pour cette raison, nous ne nous attendons pas à ce qu'il y ait une corrélation significative entre l'emploi pronominal de certains verbes et le choix d'auxiliaire.

6) Catégorie du verbe ou du prédicat

En (1997) Sankoff et Thibault font des analyses statistiques plus approfondies des données de leur étude originelle sur l'alternance des auxiliaires dans le corpus montréalais. Elles trouvent que les verbes employés de façon non-accusative,

bénéfactive, et intransitive favorisent une conjugaison avec *avoir* tandis que les copules et les auxiliaires favorisent une conjugaison avec *être*. Nous avons prévu l'utilisation de ces cinq catégories. Cependant, les élèves n'emploient les verbes aux temps composés que de deux façons : bénéfactive et intransitive, comme en (35) et (36).

(34) Bénéfactive
Le balle lui a frappé dans le visage et quelque chose comme ça **est arrivé à moi** une fois (Locuteur 11).

(35) Intransitive
Je **suis née** en Allemagne (Locuteur 31).

Nous montrons les autres emplois possibles en (37), (38), et (39) avec les exemples donnés par Sankoff et Thibault.

(36) Non-accusatifs
La télévision **a sorti** en cinquante-deux.

(37) Copule
On en voit d'autres cas qui **sont revenus** juste un petit peu lucide.

(38) Auxiliaire
J'**ai parti** à rire.

En tenant compte du manque d'emplois divers des verbes de notre étude, nous postulons que les verbes employés intransitivement ne se seront pas conjugués plus souvent avec *avoir* comme dans le corpus montréalais. Puisque la majeure partie de leur contact avec la langue française serait dans un milieu scolaire, nous nous attendons à une nette préférence pour *être* (la variante standard).

Facteurs syntaxiques

7) **Complément du verbe**

Willis (2000) est la première à examiner si le complément du verbe conditionne le choix d'auxiliaire. Elle base ses hypothèses sur le travail de Blondin (1822) et

Barthelemy (1839). Ils prescrivent l'emploi d'*avoir* comme auxiliaire avec les verbes qui prennent un complément de situation. Inversement, *être* est employé comme auxiliaire dans les constructions avec un complément infinitif. Blondin donne un exemple de cette règle en corrigeant ce qu'il appelle une expression vicieuse en (40).

(39) Expression vicieuse : Le Roi **est** passé par Compiègne.

Version corrigée : Le Roi **a** passé par Compiègne (cité dans Willis, p.41).

Barthelemy montre que normalement *aller*, à un temps composé, ne peut pas être conjugué avec *être* s'il est suivi d'un complément de situation, comme en (41).

(41) Proposition fautive : Je **suis** allé à Rome.

Proposition correcte : J'**ai** été à Rome.

Cependant, s'il est suivi d'un infinitif, ce verbe permet une conjugaison avec *être*, comme en (42).

(42) Je **suis** allé voir le Capitole (cité dans Willis, p. 41).

Afin de déterminer si l'emploi du complément avec un verbe-E fait remplacer l'auxiliaire *être* par *avoir* dans le parler immersion, nous tenons compte de l'absence, comme en (43), ou de la présence du complément, comme en (44), dans chaque occurrence.

(43) Un autre garçon est venu (Locuteur 33).

(44) Je suis allée **à Calgary** (Locuteur 17).

Willis (2000) trouve que les locuteurs du corpus Ottawa-Hull favorisent l'auxiliaire *avoir* quand le verbe prend un complément de situation, résultat qui confirme l'emploi d'auxiliaire prescrit par Blondin. Malgré cela, nous nous attendons à ce qu'*être* soit la variante préférée dans ce contexte. À nos connaissances, cette règle ne fait pas partie de

celles qui sont les plus souvent présentées en classe de français langue seconde. Pour qu'*avoir* s'emploie dans un tel contexte, il faudrait que les élèves soient suffisamment en contact avec des locuteurs natifs, les médias etc. Étant donné le contact minimal des élèves du corpus avec le français en dehors du milieu scolaire, un emploi d'auxiliaire comparable à celui des locuteurs natifs semble peu probable.

Quant à la position prise par Barthelemy (1839), nous codons les occurrences où le verbe conjugué à un temps composé est suivi d'un infinitif. Dans un tel contexte, la conjugaison avec *être* est permise. Nous prévoyons que les verbes suivis d'un infinitif, comme en (45) seront conjugués de préférence avec *être*.

(45) Une religieuse est allée le **parler** (Locuteur 15).

Puisque le type de complément n'est pas présenté comme étant un des facteurs qui détermine le choix d'auxiliaire dans les temps composés (dans les programmes de deuxième langue) il nous semble possible que les élèves emploieront la forme standard par défaut. Cependant, il faut reconnaître que les apprenants des langues secondes n'appliquent pas toujours les règles qu'ils ont apprises, ce qui pourrait infirmer notre hypothèse.

Pour qu'aucun complément ne soit oublié, nous classifions tout autre complément par « autre », comme en (46).

(46) Je suis allée **une fois** (Locuteur 2).

8) Le temps d'auxiliaire

Dans leur examen statistique approfondi de l'alternance des auxiliaires dans le parler montréalais (1997), Sankoff et Thibault constatent qu'*avoir* est un peu moins employé dans les temps composés où l'auxiliaire est au présent comme en (47), que

quand l'auxiliaire est conjugué dans un autre temps comme au conditionnel passé, comme en (48), ou au plus-que- parfait.

(47) Je te dis qu'ils **ont** arrivé à une place puis ils étaient mal pris.

(47) Je voulais pas prendre le bus parce j'**aurais** arrivé trop vite chez nous.

Elles ne fournissent pas d'explication pour cette interaction entre le temps du verbe et le choix d'auxiliaire. Nous codons ce facteur afin de pouvoir comparer le parler immersion et celui des Montréalais. Cependant, nous ne nous attendons pas à ce qu'il existe un écart entre l'auxiliaire préféré selon le temps du verbe. Le passé composé est de loin le temps composé le plus employé lors des interviews avec les élèves. Nous postulons qu'il n'y a que très peu d'occurrences aux autres temps composés avec lesquelles effectuer l'analyse statistique.

9) La proximité de l'auxiliaire et du participe passé

Le fait de séparer l'auxiliaire du participe passé du verbe, est-ce une interruption à laquelle le locuteur doit faire face ? Cette distance entre les deux parties du verbe, conditionne-elle le choix de l'auxiliaire ? On pourrait supposer que l'auxiliaire qui s'emploie avec le plus de verbes en français serait favorisé dans un tel contexte discursif. Sankoff et Thibault (1997) trouvent que c'est le cas avec le verbe *rester*. Des résultats semblables sont obtenus dans deux études sur le corpus du français parlé dans la région d'Ottawa-Hull. Poplack (1992) confirme que le subjonctif avec le verbe *falloir* est moins employé quand le verbe de la proposition subordonnée en est séparé par les autres éléments de la phrase. Willis (2000), dans son étude sur l'alternance des auxiliaires, trouve qu'*avoir* est favorisé quand l'auxiliaire et le participe passé ne sont pas contigus. Nous postulons que la séparation du participe passé du verbe distrait le locuteur. Alors,

quand l'auxiliaire et le participe passé ne sont pas contigus, comme en (49), les locuteurs auront une plus grande tendance a employer *avoir*.

(49) Alors, j'ai **pas** allé (Locuteur 2).

Ils nous semble que la séparation de l'auxiliaire du participe passé distrait le locuteur et affaiblit le lien entre les deux. La cohésion des deux éléments est rompue.

Les facteurs discursifs

10) **Influence des formes employées par l'interviewer**

Les élèves du corpus, sont-ils conscients des variantes employées par leurs interlocuteurs ? Est-ce qu les élèves en immersion modifient leur parler pour mimer celui de leur interlocuteur ? Tarone et Swain (1995) observent que les élèves d'immersion communiquent rarement entre eux en français. Ce n'est pas qu'ils ne savent pas communiquer en français, mais plutôt qu'ils méconnaissent les registres vernaculaires. Tarone et Swain ne sont pas les seuls à observer que les élèves en immersion parlent un français assez standard et formel. Dans le corpus que nous étudions, l'interviewer est une francophone qui conjugue les verbes-E avec *être*. Est-ce que les élèves sont influencés par le choix d'auxiliaire de l'interviewer[10] ? Dans la présente étude nous codons chaque occurrence pour montrer si l'interviewer emploie un des verbes en question dans un énoncé. Et quand la réponse est oui, si l'élève emploi ce même verbe dans la prochaine phrase, s'il choisit le même auxiliaire que l'interviewer, comme en (50).

(50) Interviewer : Les Etats-Unis, tu **es allé** où ?
Locuteur 1 : Je **suis allé** à Detroit, Buffalo, Rochester, Boston, Floride, Marboro, et Port Huron.

[10] L'influence des formes employées par l'interviewer est également examinée dans l'étude de McKinnie et Nadasdi (2000).

Ce facteur nous permettra de montrer que le parler de l'interviewer n'influence pas nos résultats. Autrement dit, la question de savoir si l'élève imite un énoncé de l'interviewer en utilisant le même auxiliaire que l'interviewer ne se pose que très rarement.

4.2.2 Facteurs sociaux

1) Le sexe

Dans l'étude de Sankoff et Thibault (1980) les hommes emploient légèrement plus d'*avoir* que les femmes. Est-ce que cette tendance à plus employer la variante non-standard se montrera également chez les élèves d'immersion ? Avant d'émettre une telle hypothèse, rappelons les résultats des études antérieures sur le corpus en question. Par exemple dans le cas des expressions de restriction, les élèves du sexe féminin emploient davantage la variante standard *seulement* que ceux du sexe masculin (Mougeon et Rehner, 1998a). Dans une autre étude de Mougeon et Nadasdi (1998) sur l'emploi du futur proche et du futur simple, seules les élèves du sexe féminin emploient le futur simple (la variante standard dans certains contextes linguistiques). De plus, les élèves du sexe masculin emploient plus de '*je vas*', la forme non-standard du futur proche, que leurs pairs féminins. À la lumière de ces conclusions, s'il y a une différence dans le comportement linguistique des élèves pour cette variable, ce serait les élèves du sexe masculin qui emploieront plus d'*avoir* parce qu'ils ont déjà montré une plus forte tendance à employer les variantes non-standard.

2) L'âge

Dans trois des études antérieures sur l'alternance des auxiliaires dans le français tel qu'il est parle an Amérique du Nord [c'est-à-dire dans les études de Canale et al. (1978), Sankoff et Thibault (1980), et Willis (2000)] la variante typique des locuteurs

moins âgés est *avoir*, tandis que les locuteurs plus âgés préfèrent *être*. Certains linguistes diraient que cette gradation d'âge est un signe d'un changement linguistique qui est en train de se faire. Cependant, Sankoff et Thibault (1980) n'interprètent pas cela de la même façon. Pour elles le fait que les jeunes générations poursuivent de plus en plus leurs hautes études a un poids plus important que l'âge dans la question de la survivance des deux auxiliaires en français. Elles montrent que plus un locuteur montréalais est instruit, moins il emploie *avoir* avec les verbes-E.

Quant au corpus immersion, il s'agit de locuteurs adolescents. Plus important encore que l'âge c'est le niveau ou les années de scolarisation en français. Dans certaines des études antérieures sur le corpus, un effet d'âge pour la scolarisation est évident. Dans l'étude de Mougeon et Rehner (1999) sur l'effacement de la particule négative *ne*, les élèves de 9^{e} année effacent plus souvent le *ne* que les élèves de 12^{e} année. Ou encore, les élèves de 9^{e} année utilisent moins le pronom sujet *on*, la variante standard préférée à l'oral, que leurs pairs de 12^{e} année (Rehner, Mougeon et Nadasdi, 1999). Nous prévoyons la même corrélation dans cette étude : *être*, l'auxiliaire typique du français normatif pour les verbes en question, sera plus employé par les élèves de 12^{e} année.

3) Statut socio-économique des parents des élèves

Willis (2000) fait référence à un exemple de Frei (1929) qu'elle tire de *La grammaire des fautes*. D'après Frei, tandis que *il est mort* est prescriptivement correct, *il a mouru* ne l'est pas. Pour lui, cette forme n'est employée que par « ...le peuple bas, complètement inculte » (1929, p. 86). La valeur que Frei attribue à ces formes est encore plus important puisque, d'après King et Nadasdi (2000), il n'y a aucun différence sémantique entre les deux. Les résultats de certains des études antérieures sur l'alternance

des auxiliaires en français semblent renforcer l'idée que l'emploi d'*être* avec les verbes-E est une marque de prestige. Sankoff et Thibault (1980) trouvent que plus on est élevé dans la hiérarchie sociale, moins on emploie *avoir* avec les verbes-E. Leurs locuteurs sont triés grâce à un indice qui représente leur implication dans le marché linguistique. Dans l'étude de Canale et al. (1977) un facteur social entre en corrélation avec le choix de l'auxiliaire : les élèves de 2^{e} et 5^{e} année appartenant à des familles de la classe professionnelle utilisent moins d'*avoir* avec les verbes sous étude que leurs pairs de la classe moyenne et ouvrière. Dans ce travail, nous nous servons du statut socio-économique des parents des élèves afin de pouvoir examiner l'effet du statut-social.

Nous nous attendons à ce que le statut social présente une corrélation significative en ce qui concerne le choix d'auxiliaire. Dans une étude antérieure sur la négation dans le parler des élèves du corpus, il y a un effet du statut social (Rehner et Mougeon, 1999). Les élèves dont les parents appartiennent à la classe moyenne gardent typiquement le *ne*, ceux de la classe moyenne inférieure l'effacent un peu plus, et ceux qui font partie de la classe ouvrière l'effacent encore plus. Dans une étude sur l'emploi du futur simple et du futur périphrastique, les élèves provenant des foyers classifiés comme classe moyenne font un plus grand usage du futur simple et de *je vais* que leurs pairs de la classe ouvrière (Mougeon et Nadasdi, 1998). Ou bien encore dans une autre étude les élèves dont les parents appartiennent à la classe moyenne préfèrent le pronom sujet *nous* au pronom sujet *on*. Alors on voit que les élèves du corpus de la classe moyenne montrent une préférence pour les variantes standards et prestigieuses.

4) Éducation en français

Comme on l'a vu dans la section 4.1.4 les élèves qui sont dans la même année scolaire n'ont pas tous passé le même nombre d'années dans les programmes d'*Extended French*. Certains d'entre eux ont commencé à étudier en français à un âge plus avancé. D'autres ont eu l'occasion d'étudier dans des écoles francophones, en Europe ou au Canada. Nous pourrions nous attendre à ce que les élèves qui ont plus d'éducation dans des programmes où les matières scolaires sont enseignées en français emploient davantage la variante standard *être*. Cette hypothèse est appuyée par les études de Canale et al. (1977, 1978) et Sankoff et Thibault 1980) qui montrent que plus un locuteur a passé d'années dans le système scolaire, moins il emploie la variante non-standard *avoir*.

5) L'usage du français dans la communauté

Comme on l'a vu en 4.1.3, les élèves du corpus n'emploient le français dans la communauté que rarement ou jamais. Ils l'emploient principalement en classe dans le cadre des interactions avec le professeur. Puisque leur contact avec les locuteurs natifs de la communauté est très limité nous ne nous attendons pas à ce que ce facteur entre en corrélation avec le choix d'un ou de l'autre auxiliaire. Le contact est beaucoup trop restreint pour que les élèves prennent l'habitude des francophones d'employer l'auxiliaire *avoir* avec les verbes-E.

6) Séjours au milieu francophone

En 4.1.4 nous avons signalé que beaucoup d'élèves de notre corpus ont fait des séjours dans un milieu francophone et un peu plus du tiers d'entre eux ont séjourné dans une famille francophone. À part le locuteur 16 qui a passé plus de trois mois en Suisse dans une famille francophone, on peut se demander si la plupart des élèves ont passé

suffisamment de temps dans un milieu francophone pour que le parler des locuteurs natifs influence le leur. On a déjà vu l'étude de Regan (1996) sur les étudiants irlandais qui ont passé une année scolaire en France. Après leur rentrée, ils effacent la particule négative plus qu'avant. Leur parler ressemble à celui des locuteurs natifs dans leur traitement de cette variante. On sait alors que la compétence sociolinguistique peut s'apprendre. Cependant, le séjour des étudiants irlandais était d'une durée beaucoup plus longue que celui de n'importe quel élève de notre corpus. Pour cette raison, nous émettons l'hypothèse que, pour le corpus, il n'y aura aucune corrélation significative entre les séjours dans un milieu francophone et le choix d'auxiliaire.

7) La consommation des média de la langue française

Déjà indiqué en 4.1.5, les élèves du corpus font une consommation minimale des médias de la langue française. Pour cette raison, nous supposons que ce facteur ne jouera, non plus, un rôle important dans le choix d'auxiliaire dans le parler des élèves.

8) Usage linguistique des élèves au foyer

Nous savons que la langue maternelle d'un locuteur joue un rôle assez important dans son apprentissage d'une deuxième langue. Quand il existe des similarités entre la langue maternelle et la deuxième langue, cela **peut** faciliter l'apprentissage de certaines structures. Dans ces cas-là, il s'agit d'un transfert positif. Mais quand il y a des différences, cela **peut** parfois créer de l'interférence (Cf. Taylor, 1975). Cependant, comme nous l'avons montré en 3.1, il y a tout un processus de simplification et de régularisation de la langue cible par l'apprenant. En outre, certains chercheurs dont George (1972) et Hyltenstam (1984) signalent que le statut d'une structure, c'est-à-dire si elle est marquée ou non-marquée, entre en jeu. Les études antérieures sur notre corpus

montrent que les catégories ou structures non-marquées dans la langue maternelle des locuteurs influencent leur choix de variantes grammaticales en français. Les catégories non-marquées de la langue maternelle sont transférées à la langue cible.

Comme Rehner et Mougeon (1998a) le signalent dans leur étude sur les expressions de restriction, les élèves parlant une langue romane au foyer préfèrent nettement la variante *seulement*. Cette variante s'approche du mot *solamente* en italien et en espagnol. Les élèves provenant de foyers où l'anglais est la seule langue parlée font un plus grand usage de *juste*, mot qui est phonétiquement et sémantiquement proche de *just* en anglais. Dans une étude sur la négation par Rehner et Mougeon (1999), les élèves qui parlent une langue romane au foyer effacent la particule négative moins souvent que ceux qui y parlent l'anglais ou une autre langue. D'après ces chercheurs, ce phénomène est probablement lié à une négation post-verbale avec *non* en italien et espagnol, particule négative qui est morphophonétiquement et sémantiquement semblable à *ne*.

Alors, on voit que la langue parlée au foyer des élèves joue parfois un rôle dans le choix des variantes en français. Avant de formuler notre hypothèse sur l'effet de ce facteur, il faut mentionner une dernière étude. Sorace (1993) étudie le choix d'auxiliaire en deuxième langue par les Italiens qui apprennent le français et par les Français qui apprennent l'italien. Les sujets doivent indiquer si l'auxiliaire employé dans plusieurs phrases aux temps composés est correct ou non. Sorace explique que le système auxiliaire en français est assez difficile à maîtriser puisque *avoir* est en train de se substituer à *être* dans le parler de diverses populations. En italien, par contre, la distribution des auxiliaires est très nette. Les résultats de l'étude montrent que les sujets français maîtrisent beaucoup mieux l'alternance des auxiliaires en italien que les Italiens ne la maîtrisent en français.

Alors on voit que la maîtrise des auxiliaires peut être un défi quand le système auxiliaire de notre langue maternelle est plus régulier. Tout en tenant compte de cette idée, aussi bien que des recherches sur les structures marqueés et non-marquées, nous émettons l'hypothèse suivante : les élèves qui parlent une langue romane au foyer utiliseront plus d'*avoir* que les élèves qui y parlent une autre langue.

4.3 L'outil d'analyse statistique : GoldVarb

Chaque occurrence qui remplit les conditions composant le contexte variable est codée. Le code représente plusieurs facteurs linguistiques et sociaux dont nous avons discuté en 4.1 et 4.2. Afin de voir quels facteurs influencent le choix d'auxiliaire de façon statistiquement significative, il faut considérer tous les facteurs à la fois. L'analyse statistique est effectuée grâce à un programme de règles variables de Rand et Sankoff (1990) crée pour les ordinateurs Macintosch. Afin de voir quels facteurs agissent sur le choix d'une variante, le logiciel effectue une analyse régressive étape par étape. D'abord, le logiciel fournit le poids de chaque facteur dans chaque groupe de facteurs. Plus le poids d'un facteur est élevé, plus ce facteur favorise la présence de la variante en question. Ensuite, pour voir si un facteur est significatif ou non, le logiciel exécute une analyse étape par étape en ajoutant un groupe de facteurs à la fois et puis en éliminant un groupe de facteurs à la fois jusqu'à ce que seuls les facteurs significatifs demeurent. Les résultats de l'analyse avec GoldVarb pour notre étude sont présentés dans le chapitre 5.

Chapitre 5 Analyses et résultats

5.1 Résultats globaux

Dans le parler des élèves dans les programmes d'immersion dans le grand Toronto, *être*, employé dans 77% des occurrences, est de loin l'auxiliaire préféré dans la conjugaison des verbes-E.

Tableau 8 Distribution des auxiliaires dans la conjugaison des verbes-E aux temps composés dans le parler immersion

Variante	%	Nombre d'occurrences
Être	77	303
Avoir	23	89

Dans ce corpus, 11 des verbes-E se conjuguent avec les deux auxiliaires aux temps composés. Quand on tient compte des études variationnistes sur l'alternance des auxiliaires dans certaines variétés du français parlé en Amérique du Nord, il y a 21 verbes au total qui sont touchés par ce phénomène. En faisant une comparaison entre les cinq variétés étudiées jusqu'ici, on découvre que seulement 4 verbes-E sont conjugués avec *être* et *avoir* dans chaque étude[11]. Les verbes qui montrent l'alternance des auxiliaires sont : *rester*, *sortir*, *tomber*, et *venir*. Plusieurs autres verbes sont conjugués avec les deux auxiliaires dans 3 ou 4 des variétés. Comme on voit dans le tableau 9, Canale et al. (1978) trouvent que 9 verbes, ainsi que les pronominaux, sont touchés par l'alternance des auxiliaires dans le parler des étudiants franco-ontariens. Sankoff et Thibault (1980) relèvent la variation dans le cas de 16 verbes à Montréal tandis que Russo et Roberts

[11] Nous ne tenons pas compte des résultats de l'emploi des auxiliaires dans le parler acadien puisque *être*, en tant qu'auxiliaire, est une rareté (King et Nadasdi, 2000).

(1999) la relèvent dans le cas de 13 verbes dans le Vermont. Enfin, Willis (2000) identifie 21 verbes qui se conjuguent avec *être* et *avoir* à Ottawa-Hull.

Tableau 9 Verbes se conjuguant avec les deux auxiliaires dans les études du français parlé en Amérique du Nord

Verbes-E	Immersion (2000)	Ottawa-Hull (2000)	Vermont (1999)	Montréal (1980)	Sudbury et Welland (1978)
aller					
apparaître					
arriver					
commencer					
décéder					
déménager					
demeurer					
descendre					
devenir					
entrer					
monter					
mourir					
partir					
passer					
redescendre					
rentrer					
repartir					
rester					
retourner					
revenir					
sortir					
tomber					
venir					
Nombre de verbes-E montrant l'alternance des auxiliaires	**11**	**21**	**13**	**16**	**9**

† Les lignes qui sont ombrées sont celles où le verbe est conjugué avec les deux auxiliaires dans chaque variété étudiée.

Quant au tableau 9, il faut signaler que le verbe *aller* ne se conjugue pas avec *avoir* dans les temps composés par les locuteurs du corpus du français parlé à Ottawa-

Hull. Willis (2000) ne fournit pas de preuve quantitative, mais elle suppose que les locuteurs préfèrent la forme *j'ai été à* à la forme *j'ai allé à.*

Il y a un verbe qui est traité de façon unique dans le corpus du parler immersion : *mourir*[12]. Les élèves n'emploient que le participe passé standard de *mourir*, mais ils le conjuguent avec *avoir* et *être*. Les locuteurs natifs, par contre, ont recours à deux variantes du participe passé du verbe *mourir*. La première, *mort*, se conjugue avec *être* dans les temps composés, comme en (51).

(51) Il **est mort** en 1999.

La deuxième qui peut être considérée comme appartenant à un parler moins soutenu, *mouru,* se conjugue avec *avoir* dans les temps composés, comme en (52).

(52) Il **a mouru** en 1999.

Pourquoi est-ce que *mort* est le seul participe passé de *mourir* employé dans le parler immersion ? Il nous semble que le participe passé non-standard *mouru* ne fait pas partie de leur répertoire. Pour les verbes irréguliers tels *mourir*, la règle générale ne permet pas un participe passé en /u/. De plus, étant donné que les élèves ne sont pas vraiment en contact avec le français en dehors de la classe, il est peu étonnant qu'ils méconnaissent la variante non-standard et, selon Frei (1929), stigmatisée.

En examinant les résultats des cinq études variationnistes sur l'alternance des auxiliaires en français, il devient clair que le verbe en question n'est pas le seul facteur qui conditionne l'alternance des auxiliaires. En disant cela, nous remettons en question la répartition des verbes-E et des verbes-A (les verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire *avoir*) par les grammairiens prescriptifs. Si leur distribution était telle qu'il n'y avait pas moyen de changer quoi que ce soit, il serait question d'une liste fixe de verbes qui se

conjuguent avec les deux auxiliaires dans n'importe quelle variété du français parlé. Puisque ce n'est pas le cas, il faut examiner chaque verbe de plus près afin de pouvoir fournir des explications de l'alternance des auxiliaires.

Dans les études effectuées à Sudbury et à Welland, à Montréal, dans le Vermont, et dans la région d'Ottawa-Hull, on note les variations de fréquence d'utilisation d'*avoir* de 0,7 à 98% selon le verbe. Dans le cas du corpus immersion, les variations de fréquence d'utilisation d'*avoir* sont moins dramatiques, de 12 à 69%. Le système auxiliaire des élèves en immersion est beaucoup plus standard que celui des autres quatre groupes en question. Nous avons déjà mentionné la tendance des apprenants débutants d'une langue seconde à régulariser la langue quand ils la représentent dans leur interlangage. Mais nous avons aussi considéré des théories des chercheurs, tel que Schumann, qui postulent que les apprenants aux stades avancés commencent à intégrer la langue cible. Et de même, leur interlangage se complexifie et se développe afin de ressembler plus à la langue cible. L'emploi des auxiliaires par les élèves du corpus ressemble beaucoup plus à celui dicté par les grammairiens que leur emploi par les locuteurs natifs.

Dans certaines études antérieures, dont Sankoff et Thibault (1980) et Willis (2000), les verbes sont triés en sous-groupes selon le pourcentage d'occurrences où ils sont conjugués avec *avoir*. Cependant, les distributions des verbes dans ces deux études ainsi que dans la nôtre ne sont pas identiques. De plus, il faut avouer que la décision de comment trier les verbes dans les trois catégories, comme nous le faisons dans le tableau 10, est un peu arbitraire.

---

[12] Sankoff et Thibault (1980) n'examinent pas le verbe *mourir*.

Tableau 10 Pourcentage d'*avoir* dans le corpus immersion selon les verbes-E

Verbe	N total	N conjugué avec *avoir*	% d'*avoir*	Emploi adjectival	Emploi transitif	Emploi pronominal
Pourcentage élevé d'*avoir*						
tomber	16	11	69	non	non	non
rester	15	10	67	non	non	non
déménager	13	8	62	non	non	non
sortir	2	1	50	oui	non	non
Pourcentage moyen d'*avoir*						
venir	17	6	35	non	non	non
partir	6	2	33	oui	non	oui
revenir	3	1	33	non	non	non
Pourcentage faible d'*avoir*						
retourner	13	3	23	non	non	oui
mourir	19	4	21	non	non	non
devenir	5	1	20	non	non	non
aller	243	28	12	non	non	oui

Dans l'étude de Sankoff et Thibault, ainsi que dans celle de Willis, un examen de chaque sous-groupe révèle certaines caractéristiques communes aux verbes qui en font partie. Nous rappelons ici les détails pertinents : les participes passés des verbes qui se conjuguent le moins souvent avec *avoir* sont difficilement utilisés comme adjectif exprimant un état. Quant aux verbes qui appartiennent à la deuxième catégorie, leurs participes passés sont plus facilement employés dans les constructions *copule + adjectif*. De plus, la plupart d'entre eux peuvent être employées non seulement de façon intransitive, mais aussi de façon transitive. Un emploi transitif permis est également une caractéristique des verbes qui ont un pourcentage élevé de conjugaison avec *avoir*. Dans l'étude de Willis (2000) la distribution des verbes montre aussi une autre caractéristique des sous-groupes de verbes. Les verbes qui se conjuguent peu avec *avoir* (dans entre 8 et

43% des occurrences) ont souvent un emploi pronominal tandis que les verbes qui se conjuguent fréquemment avec *avoir* sont rarement employer dans les constructions pronominales.

La distribution des verbes qui sont employés avec les deux auxiliaires dans le corpus immersion ne produit pas des sous-groupes qui sont caractérisés par ces mêmes attributs. À part le verbe *aller*, qui est de loin le verbe-E le plus employé dans le corpus, les verbes-E sont assez rares. Avec un nombre limité d'occurrences de tout autre verbe, ce n'est pas nécessairement raisonnable de s'attendre à des résultats pareils. Moins on a d'occurrences d'un verbe, plus chaque occurrence conjuguée avec *avoir* ou *être* compte dans les pourcentages finaux. Seule la fréquence du verbe semble agir sur le choix d'auxiliaire quand nous faisons un examen qualitatif des résultats qui sont fournis dans le tableau 11.

Tableau 11 Fréquences des verbes dans le corpus du parler immersion

Verbes	N total	N conjugué avec *avoir*	% d'*avoir*	Emploi adjectival	Emploi transitif	Emploi pronominal
Fréquent						
aller	243	28	12	non	non	oui
Peu fréquents						
mourir	19	4	21	non	non	non
tomber	16	11	69	non	non	non
venir	17	6	35	non	non	non
rester	15	10	67	non	non	non
déménager	13	8	62	non	non	non
retourner	13	3	23	non	non	oui
partir	6	2	33	oui	non	oui
devenir	5	1	20	non	non	non
revenir	3	1	33	non	non	non
partir	2	1	50	oui	non	non

À première vue, ces résultats ressemblent à ceux des études effectuées à Montréal et dans le Vermont où les verbes-E les moins fréquents se conjuguent le plus souvent avec *avoir* tandis que les verbes-E les plus fréquents sont conjugués de préférence avec *être*. Cependant, il faut avouer que la distribution des verbes dans les catégories «fréquent» et «peu fréquents» n'est pas très équilibrée. Mais dans la section des résultats de l'analyse régressive, on verra que quand on fait une analyse d'*aller* versus tous les autres verbes, la fréquence est en effet un des facteurs identifiés comme conditionnant la variation.

5.2 Présentation et interprétation des résultats linguistiques

L'analyse effectuée à l'aide de la méthode des règles variables a identifié 4 des 9 facteurs linguistiques comme exerçant un effet significatif sur le choix d'auxiliaire, comme on le voit dans le tableau 12.

Tableau 12 Analyse par la méthode des règles variables : facteurs linguistiques qui contribuent à l'emploi d'*être* dans le parler immersion

N total : 377

	Poids relatif	%	N
Temps d'auxiliaire			
Temps autre le présent	**.89**	95	19/377
Présent	.47	75	358/377
Fréquence du verbe			
Fréquent (aller)	**.66**	88	239/377
Peu fréquents (autres verbes)	.24	56	138/377
Position d'auxiliaire et du participe passé			
Contigus	**.52**	78	364/377
Séparés	.12	38	13/377
Verbe pronominal			
Non-pronominal	**.51**	78	365/377
Pronominal sans pronom réfléchi	.18	25	12/377

Le premier facteur linguistique qui exerce un effet signifiant sur le choix d'auxiliaire est le temps d'auxiliaire. Nous avons émis l'hypothèse que le pourcentage d'occurrences où les verbes en question se conjuguent avec *être* ou *avoir* ne serait pas influencé par le temps d'auxiliaire. Les résultats de l'analyse statistique réfutent notre

hypothèse en montrant que dans les énoncés aux temps composés autre que le passé composé, *être* est de loin la variante préférée. Comment expliquer un tel résultat ? Rappelons que Sankoff et Thibault (1997) concluent qu'*avoir* est l'auxiliaire typique dans les énoncés aux temps composés (autre le passé composé) tel le conditionnel passé et le plus-que-parfait. Pourquoi les élèves d'immersion, agissent-ils si différemment des locuteurs montréalais ? Nous nous sommes demandés si ce n'était pas un cas d'hyper-attention de la part des élèves. Seulement 19 des 377 occurrences ne sont pas au passé composé. Est-ce possible que quand ils emploient un verbe à un temps composé autre le passé composé qu'ils veillent plus sur leur parler ? Cette explication ne nous semble pas plausible. Dans nos expériences en tant qu'apprenants et enseignants du français langue seconde, le passé composé est normalement le premier temps composé qui est enseigné. Le plus-que-parfait, par exemple, est introduit relativement plus tard dans le programme scolaire. Notre contact avec les élèves aux niveaux débutant et intermédiaire dans le programme de français langue seconde, révèle qu'ils ont tendance à remplacer le plus-que-parfait par le passé composé. Harley (1986), par exemple, confirme que le passé composé est le temps du passé le plus employé par des élèves dans les programmes d'immersion totale, précoce et tardive, quel que soit le contexte de l'énoncé. Quand ils racontent des histoires au passé la majeure partie des élèves dans les deux programmes n'utilise que le passé composé, quel que soit le temps du passé qui devrait être employé. Nous suggérons que dans le corpus étudié, les élèves qui conjuguent les verbes aux temps, tels le conditionnel passé et le plus-que-parfait, ne sont pas conscients du temps qu'ils emploient. Il ne faut pas oublier qu'il s'agit de leur production orale spontanée. Les élèves qui emploient les temps composés autre que le passé composé, maîtrisent mieux la

concordance des temps en français. Ils dominent assez bien le français pour employer le temps convenable selon le contexte de l'énoncé. En conjuguant les verbes-E avec l'auxiliaire standard, ils montrent qu'ils maîtrisent parfaitement la langue.

Le deuxième facteur significatif dans l'alternance des auxiliaires est la fréquence des verbes. Les chercheurs travaillant dans le domaine de la variation ont constaté que les formes fréquentes sont moins susceptibles au nivellement que les formes peu fréquentes. Cette assertion est confirmée par plusieurs études sur l'alternance des auxiliaires en français dont Canale et al. (1978) , Sankoff et Thibault (1980) et Russo et Roberts (1999). Tout comme dans ces études et comme nous l'avons prévu, la fréquence du verbe dans ce corpus conditionne le choix d'auxiliaire. Le verbe le plus fréquent *aller*, qui représente presque deux tiers des occurrences, est conjugué avec *être* dans 88% des cas. Cependant, quand on considère tout autre verbe qui se conjugue avec les deux auxiliaires dans ce corpus, *être* demeure toujours la variante typique. Même les verbes désignés «peu fréquents» sont conjugués avec *être* dans 56% des occurrences.

Dans quelques études variationnistes récentes un troisième facteur linguistique, la contiguïté, joue un rôle dans le choix de variantes par les locuteurs. Ceci est exactement le cas dans deux études du corpus du français parlé à Ottawa-Hull : celle de Poplack (1992) sur le subjonctif et celle de Willis (2000) sur l'alternance des auxiliaires. Il y a également l'étude de Sankoff et Thibault (1997) où *avoir* est la variante préférée quand l'auxiliaire et le participe passé ne sont pas contigus. Nous avons prévu que le même phénomène se reproduira dans le parler immersion. C'est bien le résultat obtenu, ce qui

montre que la séparation du participe passé du verbe-E affaiblit le lien entre les deux peu importe s'il s'agit d'un lien psychologiquement réel ou un lien prescrit[13].

Un dernier facteur significatif est si le verbe en question est employé dans une construction pronominale. Comme nous l'avons déjà signalé, les verbes pronominaux employés ainsi sont exclus de notre étude puisqu'ils sont conjugués uniquement avec l'auxiliaire *être*. Pour ces élèves le pronom réfléchi dot fonctionner comme un déclencheur d'une conjugaison avec *être*. Cependant, tout comme dans l'exemple (32), les élèves du corpus ignorent que certains verbes sont pronominaux. Les verbes pronominaux dans les quelques constructions où le pronom réfléchi est absent sont conjugués de préférence avec *avoir*. L'analyse statistique des verbes non-pronominaux et des verbes pronominaux employés sans pronom réfléchi indique qu'*être* est l'auxiliaire typique des verbes-E non-pronominaux. Il nous semble que ce résultat peut être facilement expliqué. *Aller* est de loin le verbe le plus fréquent parmi les verbes que nous avons examinés. *Aller* est conjugué avec *être* dans 88% des occurrences. Le verbe *aller* est assez fréquent pour produire une corrélation significative entre les verbes non-pronominaux et le choix d'auxiliaire.

Ce manque d'une maîtrise totale des pronominaux est peu surprenant. Harley (1986) constate que l'apprentissage des verbes pronominaux représente un défi pour les élèves en immersion. Elle contribue cette difficulté au fait que le pronom réfléchi qui fait partie des verbes pronominaux en français est rarement exprimé de façon directe en anglais. Passons à la sélection par GoldVarb des verbes-E non-pronominaux comme étant un facteur significatif dans le choix d'auxiliaire. Cette corrélation semble suggérer que les

[13] Nadasdi (2000a) trouve que quand le sujet et le verbe ne sont pas contigus que la probabilité que les deux ne s'accordent pas augmente.

élèves d'immersion aient trouvé un moyen d'associer les verbes Dr. & Mrs. Vandertrampp à l'auxiliaire *être*. Et si ce n'est pas le cas ils ont au moins maîtrisé l'emploi du verbe *aller* avec *être*.

L'examen des facteurs linguistiques significatifs confirme que l'alternance des auxiliaires dans le parler immersion est conditionnée par certains facteurs qui jouent également un rôle dans le parler des locuteurs natifs en Amérique du Nord. Cependant, le parler des élèves n'est conditionné que par un sous-ensemble des facteurs qui opèrent en langue première.

5.3 Présentation et interprétation des résultats sociaux

Les locuteurs du corpus du parler immersion ne constituent pas un groupe homogène. Il est vrai que nous ne nous intéressons pas au comportement linguistique individuel de chaque locuteur, Cependant, le comportement linguistique des sous-groupes de locuteurs, triés selon certaines caractéristiques sociales, demeure primordiale dans une étude variationniste. Pour cette raison, nous discutons de l'influence de certains facteurs sociaux dont le sexe, les langues parlées au foyer, et l'âge. Le sexe des apprenants est souvent cité comme facteur important dans les études sur l'apprentissage des langues secondes. Diverses études affirment que les filles performent mieux sur les mesures de compétence en deuxième langue (cf. Burstall, 1975; Boyle, 1987). Alors nous aurions pu nous attendre à ce que les élèves du sexe féminin du corpus emploient plus d'*être*, la variante standard. Ce serait normal si on considérait l'emploi de la variante standard comme indice de la maîtrise de cette variable morphosyntaxique. Cependant, certaines études sur le sexe et sur la réussite en deuxième langue d'apprentissage sont contradictoires (cf. Ellis, 1994; Ehrlich, 1997). Encore d'autres études suggèrent que ni

les garçons ni les filles ne sont avantagés dans l'apprentissage des langues ou encore que ce sont les garçons qui y sont avantagés (cf. Boyle, 1987; Buegel et Bunk, 1996). La plus grande partie d'études où le sexe des apprenants est examiné sont basées sur les résultats des examens. Dans notre étude, le sexe des locuteurs n'est pas sélectionné comme conditionnant la variation. Dans une autre étude morphosyntaxique, cette fois-ci sur la négation, il n'y a pas non plus d'effet de sexe (Mougeon et Rehner, 1999). Pour cette raison nous concluons que le sexe n'influence pas la variation morphosyntaxique dans le parler spontané des ces élèves. Cependant dans d'autres études antérieures sur ce corpus où il s'agit d'une variable dont les variantes exemplifient le contraste standard/vernaculaire le sexe semble jouer un rôle[14]. Par exemple, dans l'étude de Mougeon et Rehner (1998a) les filles utilisent nettement plus de *seulement*, la variante standard. Ou bien, dans l'étude de sur les expressions de restriction, les filles favorisent encore une des deux variantes standard : *alors*.

Notre hypothèse que les élèves qui parlent une langue romane au foyer emploieraient plus d'*avoir* que ceux qui y parlent l'anglais ou toute autre langue n'est pas confirmée par l'analyse statistique. Nous nous sommes fiés aux études antérieures de ce corpus sur les variables où les locuteurs des langues romanes préfèrent les mots français ainsi que les pronoms sujets qui ressemblent assez fortement aux mots dans leur langue pour être considérés comme mots illuminés (Mougeon et Rehner, 1998a; Rehner, Mougeon, et Nadasdi 1999a). Nous nous sommes également fiés à l'étude sur la négation où les élèves qui parlent une langue romane effacent le moins souvent le *ne* (Rehner et Mougeon, 1999). Il y a aussi l'étude de Sorace (1993) où les locuteurs d'italien standard maîtrisent assez mal l'alternance des auxiliaires en français standard puisqu'en français

[14] L'explication fournie dans ce paragraphe est tirée d'une étude de Nadasdi (2000a).

c'est moins systématique. Pour ces raisons, nous nous attendions à la possibilité d'un transfert des éléments morphosyntaxiques de la langue première. Cependant, à la lumière des résultats de l'analyse statistique nous sommes obligé d'essayer d'expliquer pourquoi les élèves parlant des langues romanes maîtrisent aussi bien l'alternance des auxiliaires que les autres élèves. Il est fort probable que l'italien parlé au foyer par les élèves n'est pas une variété standard, mais qu'il s'agit plutôt d'un dialecte régional. Dans les dialectes, nous nous attendons à un système auxiliaire plus régularisé où il y aura un emploi plus fréquent de l'auxiliaire principale, même dans les constructions intransitives. Dans ce cas, ces élèves ne seraient pas défavorisés sur le plan de la maîtrise des auxiliaires en français[14]. De plus, puisque nous avons regroupé tous les locuteurs des langues romanes ensemble, il fallait reconnaître que le système auxiliaire en espagnol ressemble à celui en anglais, étant donné que l'équivalent au passé composé dans ces deux langues est représenté par un temps simple. Pour ces raisons il semble tout à fait logique que le rôle des langues parlées au foyer ne conditionne pas le choix d'auxiliaire.

Comme nous avons postulé, le facteur «séjours au milieu francophone» ne figure pas parmi ceux qui conditionnent le choix d'auxiliaire dans le parler immersion. Rappelons que nous avons jugé le temps passé dans un milieu francophone par la plupart des élèves du corpus insuffisant à acquérir un traitement des auxiliaires identique à celui d'un locuteur natif malgré le fait que ce facteur a corrélé dans certaines des études antérieures de ce corpus. Nous avons mentionné à plusieurs reprises que les étudiants dans l'étude de Regan (1996) maîtrisent l'effacement de la particule négative en français oral après une année scolaire en France. Cependant, malgré les séjours au milieu

[14] L'explication fournie est tirée d'une étude préliminaire sur l'alternance des auxiliaires dans le parler immersion de Knaus et Nadasdi (2000).

francophone de courte durée fait par nos élèves, les résultats de l'analyse statistique ressemblent à ceux obtenus dans les études antérieures de locuteurs natifs en Ontario, à Montréal, dans le Vermont, et à Ottawa-Hull. La raison sur laquelle nous avons basé notre hypothèse ne tient pas bonne.

D'après Corder (1981) la variation dans l'interlangage est représentée sur deux axes : horizontal et vertical. Le cheminement de l'axe vertical indique la maîtrisent des structures standard dans la langue cible. Le cheminement de l'axe horizontal indique le développement des compétences sociolinguistique par l'apprenant. L'alternance des auxiliaires dans le parler immersion ressemble à celle du parler des locuteurs natifs de 5 variétés de français. On pourrait penser que ceci indique un progrès de la part des élèves non seulement dans le cheminement de l'axe horizontal mais aussi dans le cheminement de l'axe vertical. C'est-à-dire que leur traitement des auxiliaires montre qu'ils connaissent et emploient les deux variantes présentes dans le parler des francophones. Mais, il nous semble plus pertinent de donner une explication psycholinguistique. Les ressemblances dans l'emploi des auxiliaires par les francophones et les élèves d'immersion sont probablement une manifestation du fait que les élèves n'ont pas parfaitement maîtrisé le système auxiliaire en français standard. Puisque le facteur «séjours en milieu francophone» n'est pas sélectionné comme significatif, leur emploi d'*avoir* dans 23% des occurrences ne peut pas être attribué à leur contact avec les francophones. Et comme Regan (1996) l'indique, pour acquérir la compétence sociolinguistique il faut une certaine interaction avec des francophones. Dans le cas de cette variable, l'interaction avec des francophones ne semble pas suffisante pour expliquer les occurrences conjuguer avec *avoir*.

L'analyse statistique ne confirme pas notre hypothèse que les élèves de la classe moyenne emploieraient plus d'*être* que ceux de la classe moyenne inférieure et de la classe ouvrière. Les résultats sont un peu étonnants puisque des études précédentes des variables morphosyntaxiques effectuées sur ce même corpus indiquent que les élèves provenant des foyers de la classe moyenne font le plus grand usage des variantes standard (Mougeon et Nadasdi, 1998; Rehner et Mougeon, 1999). Cependant, il faut interpréter cette corrélation avec prudence. Dans les deux études mentionnées ci-dessus, le comportement linguistique des élèves ressemble très peu à celui des locuteurs natifs. Dans le cas de l'emploi des temps du futur, les élèves ignorent plus que la moitié des variantes du futur proche employées par les locuteurs natifs. Dans le cas de l'étude sur la négation, les élèves gardent la particule négative dans 72% des occurrences. Chez les locuteurs natifs, la particule négative s'efface si souvent que son emploi semble facultatif. Nous avons déjà signalé que nous estimons que les élèves d'immersion réussissent à maîtriser l'alternance des auxiliaires. Nous avons également signalé qu'ils montrent de la compétence linguistique dans leur choix d'auxiliaire. Alors, ils nous semblent raisonnable que le même effet de statut social ne se produit pas dans le cas des variables morphosyntaxiques maîtrisées et méconnues.

Le seul facteur social qui entre en corrélation significative avec le choix d'auxiliaire et qui produit un effet linéaire est l'âge ou l'année scolaire du locuteur. Les résultats selon l'année scolaire sont donnés dans le tableau 13.

Tableau 13 Distribution des auxiliaires dans le parler immersion selon année scolaire

Année scolaire	%d'*avoir*	N d'*avoir*	N total
9e	33	42	128
12e	17	45	266
Total			**394**

Comme le montrent les résultats du tableau, plus un élève passe d'années dans le programme d'immersion, plus il emploie la variante standard avec les verbes-E. On constate que les élèves de 9e année conjuguent deux fois plus d'occurrences avec *avoir* que ceux de 12e.

5.4 Résumé des résultats

Les résultats de l'analyse effectuée avec le logiciel GoldVarb confirment que le choix d'auxiliaire par les élèves d'immersion n'est pas seulement déterminé par le verbe-E, comme nous suggèrent les grammairiens, mais aussi par divers facteurs linguistiques et sociaux. Premièrement, après avoir examiné une trentaine de grammaires prescriptives, Willis (2000) conclut que les grammairiens ne sont pas d'accord sur quels verbes appartiennent à la classe des verbes-E. Deuxièmement, une comparaison entre les verbes qui sont conjugués avec *être* et *avoir* dans plusieurs variétés du français parlé en Amérique du Nord montre que ces verbes varient selon la variété en question.

L'analyse par la méthode des règles variables des occurrences provenant du corpus du français parlé en immersion sélectionne quatre facteurs linguistiques et un facteur social qui conditionnent le choix d'auxiliaire. *Être* est la variante préférée avec les verbes conjugués aux temps autre que le passé composé ainsi que dans les constructions verbales non-pronominales. Deux autres facteurs qui sont aussi significatifs dans d'autres

études variationnistes sur l'alternance des auxiliaires favorisent aussi *être* : la contiguïté de l'auxiliaire et du participe passé ainsi que les verbes fréquents.

Le seul facteur social significatif, l'âge, pourrait confirmer les résultats obtenus dans les études du français parlé à Montréal, en Ontario, et à Ottawa-Hull. Plus un locuteur est jeune, plus il a tendance à employer *avoir*, d'après les résultats de Sankoff et Thibault (1980), Canale et al. (1978), et Willis (2000). Cependant, il faut avouer que les élèves dans notre corpus ne sont séparés que de trois ans. Pour cette raison, on doit reconnaître que cette tendance ne peut pas être exactement le même que celle dans les études des locuteurs natifs.

Chapitre 6 Commentaires finaux

6.1 Discussion de la compétence des élèves du corpus à la lumière des résultats

Les résultats présentés jusqu'à maintenant indiquent que les élèves d'immersion réussissent à maîtriser l'alternance des auxiliaires en français normatif. Cependant, un des buts de toute étude effectuée sur ce corpus est de comparer le comportement linguistique des élèves en immersion à celui des locuteurs natifs afin de vérifier si le comportement de ces premiers et de ces derniers se ressemble dans le cadre d'une interview spontanée[15]. D'après Mougeon :

> On peut s'attendre à ce que notre projet ait les retombées théoriques et pratiques suivantes : • contribution à l'avancement de la recherche sur l'apprentissage du français par les élèves d'immersion et, d'une façon plus général, sur l'apprentissage du français L2; • constitution d'une banque de données pour la mise en œuvre d'une pédagogie de la variation qui pourrait faciliter les interactions des élèves d'immersion (pendant ou après leur scolarité) avec les locuteurs natifs du français canadien[16].

Afin de comparer les résultats globaux de nos données à celles fournies dans plusieurs études sur des locuteurs natifs nous les présentons dans le tableau 14.

---

[15] L'explication fournie dans ce paragraphe est tirée d'une étude préliminaire sur l'alternance des auxiliaires dans le parler immersion de Knaus et Nadasdi (2000).

[16] Cette citation est tirée du site web du corpus: http://www.yorku.ca/faculty/academic/mougeon/projdesif.htm

Tableau 14 Comparaison de l'alternance des auxiliaires dans le parler immersion et celui des locuteurs natifs

Étude	% d'*avoir*	% d'*être*
Maintien élevé du français (communauté majoritaire en Ontario) (Beniak et Mougeon, 1989)	32	68
Maintien élevé du français (communauté minoritaire en Ontario) (Beniak et Mougeon, 1989)	34	66
Maintien moyen du français (Beniak et Mougeon, 1989)	47	53
Maintien faible du français (Beniak et Mougeon, 1989)	46	54
Français parlé dans le Vermont (Russo et Roberts, 1999)	50	50
Français parlé à Montréal (Sankoff et Thibault, 1980)	34	66
Français parlé à Ottawa-Hull (Willis, 2000)	66	34
Français parlé en immersion	***23***	***77***

Il faut, d'abord, souligner que si on écarte l'emploi des auxiliaires par les locuteurs à Ottawa-Hull de la comparaison, la distribution des auxiliaires dans le parler des élèves en immersion ressemble à celle dans le parler des locuteurs natifs. Leur parler est légèrement plus standardisé, ayant le pourcentage le plus élevé d'*être*.

Nous nous demandons à quel point l'emploi des auxiliaires dans le parler des élèves en immersion est comparable à celui dans le parler des francophones si nous

considérons chaque verbe séparément. Pour répondre à cette question, nous avons préparé le tableau 15.

Tableau 15 Pourcentages d'*avoir* selon le verbe pour diverses populations francophones

Verbes	Canale et al. (1977) Ontario	Sankoff et Thibault (1980) Montréal	Russo et Roberts (1999) Vermont	Willis (2000) Ottawa-Hull	Immersion
aller	22%	.7% (3/404)	30% (29/97)	†	12% (28/243)
apparaître	-	-	-	33% (1/3)	
arriver	60%	6% (45/426)	31% (11/36)	43% (125/294)	0% (0/6)
déménager	-	70% (70/102)	73% (16/22)	84% (105/125)	62% (8/13)
demeurer	-	90% (69/77)	85% (17/20)	92% (53/58)	-
descendre	91%	50% (8/16)	-	59% (13/22)	0% (0/2)
devenir	-	-	-	12% (2/17)	20% (1/5)
entrer	-	6% (1/16)	-	50% (3/6)	-
monter	100%	68% (19/28)	78% (25/32)	92% (36/39)	-
partir	41%	36% (54/148)	54% (25/46)	66% (84/128)	33% (2/6)
passer	100%	90% (92/102)	50% (5/10)	91% (90/99)	100% (4/4)
rentrer	83%	74% (68/92)	55% (6/11)	84% (79/94)	-
rester	82%	70% (238/338)	71% (24/34)	94% (192/205)	67% (10/15)
retourner	75%	46% (17/37)	90% (9/10)	60% (24/40)	23% (3/13)
revenir	-	7% (4/76)	-	24% (18/74)	33% (1/3)
sortir	74%	67% (70/102)	75% (18/24)	81% (80/99)	50% (1/2)
tomber	92%	72% (48/67)	85% (17/20)	88% (50/57)	69% (11/16)
venir	63%	7% (24/341)	24% (19/78)	20% (62/309)	35% (6/17)
pronominaux	31%	-	-	-	0% (0/16)
mourir	-	-	-	-	21% (4/19)

† Willis ne fournit pas de chiffres, puisque les locuteurs à Ottawa-Hull conjuguent le verbe *aller* avec *être* dans 100% des occurrences.

Malgré le nombre d'occurrences assez modeste pour tout verbe sauf *aller* dans le corpus immersion, nous constatons que l'emploi des auxiliaires avec les verbes-E par les locuteurs de notre corpus est en effet comparable à celui des locuteurs natifs de plusieurs variétés de français. Premièrement, les élèves d'immersion emploient relativement peu d'*avoir* avec un des verbes-E le plus fréquent dans toutes les études, *aller*. Ils emploient plus d'*avoir* que les francophones dans une situation majoritaire à Montréal, mais ils en emploient moins que les francophones dans les communautés minoritaires en Ontario et dans le Vermont. Les résultats obtenus pour tout autre verbe dont il y a au moins plusieurs occurrences sont assez semblables. Mais, il faut avouer que quand nous comparons le pourcentage d'*avoir* dans chaque variété pour un verbe précis, ce sont souvent les élèves d'immersion qui ont le pourcentage le plus bas d'*avoir*. À notre avis, le fait d'avoir le système auxiliaire le moins régularisé de tout groupe étudié à date peut légèrement désavantager les élèves d'immersion dans leurs interactions avec les locuteurs natifs du français canadien. Mais, d'autre part, leur préférence de conjuguer les verbes-E avec *être* peut les avantager dans le cadre scolaire ainsi que dans les interactions formelles avec les locuteurs natifs.

La conclusion principale de notre étude est que dans leur production orale spontanée les élèves d'immersion ont bien maîtrisé l'alternance des auxiliaires, telle qu'elle est présentée dans certaines grammaires prescriptives. La variante non-standard *avoir* n'est employée que dans un nombre d'occurrences assez limité, et son emploi ne touche qu'à un sous-groupe des verbes-E. Cependant, il ne faut pas tirer des conclusions trop hâtives sur la compétence des élèves. Bien qu'ils favorisent *être* dans la conjugaison des verbes-E aux temps composés, ces élèves n'ont pas nécessairement maîtrisé l'emploi

des temps composés. Nous avons relevé des exemples où, contrairement à la grammaire de toute variété de français, aucun auxiliaire n'est utilisé, comme en (53).

(53) Nous sommes voyagé ahm…avion et quand je sorti. (Cf. français standard…quand je **suis** sorti) [Locuteur 13].

Cette structure n'apparaît pas dans la production orale des locuteurs natifs. Cependant, de telles structures sont assez rares et ne représentent certainement pas un usage typique du passé composé par les élèves d'immersion.

Nous avons identifié une deuxième forme innovatrice dans le parler immersion, forme représentative d'une douzaine d'occurrences dans le corpus qui ont été écartées de l'analyse quantitative, mais qui sont fournies dans l'appendice 2. Il s'agit des occurrences où les élèves conjuguent les verbes-A avec *être*, comme en (53). (Cf. En français standard, le verbe *voyager* est conjugué avec *avoir*). Ce phénomène existe également chez les locuteurs du corpus du français parlé à Ottawa-Hull. Willis (2000) inclut tout verbe qui est conjugué avec *avoir* et *être* dans son analyse statistique de l'alternance des auxiliaires, peu importe la classification du verbe dans les grammaires. Par exemple, elle traite du verbe *commencer* qui n'est pas considéré comme appartenant au groupe des verbes-E, mais qui est quand même conjugué avec *être* dans 2% des occurrences.

Une autre indication que les élèves du corpus n'ont pas encore maîtrisé les temps composés du passé réside dans le fait qu'ils ont du mal à marquer l'aspect du verbe. En transcrivant les données du corpus à l'ordinateur suite à l'enregistrement des interviews ont rencontré quelques obstacles. Un des grands problèmes en ce qui concerne la transcription des verbes est l'homophonie de l'imparfait et sa terminaison la plus fréquente [e] avec les autres formes dans le système verbal dont *-er*, *-ez*, et *é*. Souvent les terminaisons des verbes sont transcrites comme [e] puisque le transcripteur n'a pas trop

osé deviner s'il s'agissait de l'imparfait, de l'infinitif ou du passé composé sans auxiliaire. Nous avons écarté ces occurrences ambiguës de notre analyse quantitative. De plus, nous avons trouvé une dizaine d'occurrences où les élèves conjuguent un verbe au présent ou à l'imparfait (dans le cas des verbes en *-ir* et *-re* où le problème d'homophonie n'existe pas) qui doit être conjugué au passé composé, comme en (54).

(54) Oui, je crois une fois quand j'avais été dans ma ma vieille maison et un c'était dans le matin et ma mère elle **part** pour l'école et c'était juste moi et mon frère et ma sœur… (Locuteur 16).

Nous avons identifié de telles occurrences après avoir trouvé suffisamment d'indices dans le contexte linguistique pour signaler la nécessité d'employer le verbe en question au passé composé. Dans l'exemple (54), le verbe *partir* est conjugué au présent. Cependant, tous les autres verbes sont à l'imparfait et on voit bien qu'il s'agit d'un récit du passé. Dans un tel contexte le verbe *partir* (action unique) doit être conjugué au passé composé.

Harley (1986) trouve que les élèves dans les programmes d'immersion précoce et tardive rencontrent les mêmes sortes de difficultés dans l'emploi des verbes au passé. Ces élèves ont tendance à remplacer un temps du passé par un autre. De plus, d'après Harley, l'homonymie des terminaisons de l'imparfait qui se prononcent [e] et des participes passés et des infinitifs des verbes en *-er* semble porter la confusion. Alors, nous reconnaissons que les élèves de notre corpus du parler immersion alternent entre *être* et *avoir* tout comme les locuteurs natifs dans les recherches précédentes. Cependant, nous ne croyons pas que la capacité d'alterner les auxiliaires indique une maîtrise de tous les aspects de la morphologie française au niveau de la production orale.

6.2 Conclusion

En guise de conclusion nous résumons les principaux résultats de notre étude sur l'alternance des auxiliaires. Ensuite, nous suggérons des pistes de recherches à poursuivre dans d'autres études sur la grammaire du français dans le parler immersion.

6.2.1 Groupes de facteurs linguistiques

Suite à la délimitation du contexte de la variable, nous avons effectué des analyses statistiques de notre variable. Comme l'explique Nadasdi (2000b) «une telle approche se base sur des postulats de la linguistique variationniste d'après lesquels il existe souvent des rapports quantitatifs entre différentes structures et leur environnement linguistique et social, rapports qui échappent aux introspections» (p. 141). Les groupes de facteurs linguistiques étudiés sont résumés dans le tableau suivant :

Tableau 16 Groupes de facteurs linguistiques examinés[†]

Facteur	Corrélation significative
Sujet animé ou inanimé	Sankoff et Thibault (1997)
Verbe fréquent[+]	Russo et Roberts (1999); Willis (2000)
Emploi transitif parallèle	Russo et Roberts (1999); Willis (2000)
Emploi adjectival du participe passé	Willis (2000)
Emploi non-pronominal du verbe[+]	
Catégorie du verbe ou du prédicat	Sankoff et Thibault (1997)
Complément du verbe	Willis (2000)
Auxiliaire conjugué à un temps autre le présent[+]	Sankoff et Thibault (1997)
Contiguïté de l'auxiliaire et du participe passé[+]	Willis (2000)
Influence des formes employées par l'interviewer	

[†]Dans ce tableau «[+]» indique qu'un facteur est significatif dans notre étude. Dans le cas des facteurs non-significatifs, nous indiquons les études dans lesquelles ils étaient significatifs.

Comme on voit dans le tableau 16 il existe un nombre de facteurs linguistiques qui conditionnent l'alternance des auxiliaires dans le parler immersion. Alors, le choix d'employer *être* ou *avoir* n'est pas un choix libre par les locuteurs.

6.2.2 Groupes de facteurs sociaux

Nous avons examiné huit groupes de facteurs sociaux afin de mesurer leur influence sur le choix d'auxiliaire. Les groupes de facteurs sociaux étudiés sont résumés dans le tableau suivant :

Tableau 17 Groupes de facteurs sociaux examinés[†]

Facteur	Corrélation significative
Sexe	Sankoff et Thibault (1980)
Âge/Année scolaire[‡]	Canale et al. (1977); Sankoff et Thibault (1980)
Statut socio-économique	Canale et al. (1977); Sankoff et Thibault (1980)
Quantité d'éducation reçue en français	Sankoff et Thibault (1980); Willis (2000)
Usage du français dans la communauté	
Séjours au milieu francophone	
Consommation des média de la langue française	
Usage linguistique au foyer	

[†]Dans ce tableau « [†] » indique qu'un facteur est significatif dans notre corpus. Dans le cas des facteurs non-significatifs, nous indiquons les autres études dans lesquelles ils étaient significatifs.
[‡] Plus un élève de notre corpus est âgé, plus il conjugue les verbes-E avec *être*.

Comme les résultats dans le tableau 17 l'indiquent, un seul facteur social entre en corrélation avec le choix d'auxiliaire. Nous croyons que cela s'attribue au fait que les élèves de 12^{e} année ont eu plus d'années de contact avec la variante standard en milieu scolaire et par conséquent la maîtrisent mieux. Il est même fort probable que leur maîtrise du français en général est supérieure à celle des élèves de 9^{e} année. Les élèves de 9^{e} année essaient de simplifier un système auxiliaire assez complexe. Puisque *avoir* est l'auxiliaire employé dans la conjugaison de 99% des verbes en français, ils l'emploient même avec les verbes-E en tant que tentative de régularisation. Autrement dit, c'est une généralisation qui fait partie de l'interlangage de ces apprenants et qui touche plus certains verbes que d'autres. Par contre, le fait que les locuteurs natifs les moins âgés soient les plus nombreux à employer *avoir* est probablement une indication d'une

gradation d'âge. C'est-à-dire que les jeunes sont plus enclins à employer la variante non-standard. C'est en grandissant qu'ils tendant à moins employer l'auxiliaire *avoir* (variante non-standard). Ainsi, malgré le fait que l'on observe la même tendance dans le parler immersion et le parler des locuteurs natifs, on ne peut pas lui attribuer la même origine. Dans un cas il s'agit d'un manque de maîtrise de la langue et dans l'autre il s'agit d'une extension passagère d'*avoir*.

Nous avons émis l'hypothèse que le facteur « séjours en milieu francophone » ne serait pas significatif; elle est confirmée. Cependant, comme nous l'avons déjà indiqué, ce facteur a été sélectionné comme signifiant dans d'autres études sur ce corpus. Pourquoi n'entre-t-il pas en corrélation avec la préférence pour l'un ou l'autre auxiliaire dans la conjugaison des verbes-E ? Nous postulons qu'il existe un parallèle entre l'acquisition des structures grammaticales et l'acquisition de la compétence sociolinguistique : dans les deux domaines il existe un ordre d'acquisition. Les chercheurs dans le domaine de l'acquisition des langues se mettent d'accord sur le fait que les locuteurs enfants de la même langue maternelle, ont tendance à acquérir des structures grammaticales dans un certain ordre. L'ordre de l'acquisition ne varie pas selon le locuteur, mais semble être assez fixe. Dans le cas des élèves de notre corpus notre but n'est pas de faire entendre que la compétence sociolinguistique dans l'emploi de certaines variables a un ordre d'acquisition fixe et universelle. Cependant, il nous semble que les structures grammaticales en français peuvent être mises dans un continuum selon la difficulté ou l'aisance avec laquelle elles s'apprennent par les locuteurs de langue seconde. De plus, nous postulons que les variables qui se prêtent aux études basées sur la méthodologie variationniste peuvent également être mises dans un

continuum selon leur difficulté d'apprentissage. Certaines autres variables étudiées dans le parler des élèves du corpus montrent que le facteur « séjour en milieu francophone » conditionnent le choix de variantes. Nous supposons que dans le cas de ces variables la compétence sociolinguistique peut s'acquérir avec un minimum d'interaction avec les francophones. Dans le cas de la présente variable, puisque ce facteur ne conditionne pas l'alternance des auxiliaires, il nous semble qu'il faut un séjour de plus longue durée dans un milieu où les francophones sont majoritaires. Et bien sur, ce séjour doit comprendre des interactions régulières et soutenues avec les locuteurs natifs.

Nous avons aussi émis l'hypothèse que les élèves parlant une langue romane au foyer emploieraient plus l'auxiliaire *avoir* que les autres élèves. Les résultats de l'analyse statistique montrent que ce n'est pas le cas. Comme nous l'avons déjà expliqué dans le chapitre 5, en espagnol l'équivalent au passé composé est rendu par un prétérit. Alors, il est normal que ces élèves agissent plus ou moins comme les anglophones (l'anglais étant comme l'espagnol dans son emploi du prétérit) dans leur choix d'auxiliaire. Cependant, nous hésitons dans les cas du comportement linguistique des élèves parlant l'italien au foyer. Si nous les distinguons des élèves parlant d'autres langues romanes, la langue parlée au foyer serait-elle signifiante dans le choix d'auxiliaire ? Nous avons décidé de ne pas refaire l'analyse statistique sans prendre en compte des locuteurs d'une langue romane autre que l'italien, puisqu'il n'en resterait que 5. Même si nous obtenions une corrélation significative entre l'emploi de l'italien au foyer et le choix d'auxiliaire, ce résultat ne serait pas fiable. Une conclusion tirée sur le comportement de 5 élèves serait bien trop hâtive. Mais, à notre avis, il est toujours possible que le fait de parler l'italien au foyer influencerait l'emploi d'*avoir* dans la conjugaison des verbes-E.

Les résultats de ce travail s'ajoutent aux études antérieures sur cinq variétés de français parlé en Amérique du Nord. À notre connaissance, c'est la première étude variationniste sur l'alternance des auxiliaires dans le parler des locuteurs qui apprennent le français comme deuxième langue. Certains facteurs qui conditionnent la variation dans ce corpus jouent un rôle dans le choix des variantes par les locuteurs natifs. D'autres facteurs significatifs sont uniques au parler immersion. En général, les résultats révèlent qu'*être* est la variante typique employée dans 77% des occurrences. Il serait intéressant de reproduire cette étude en utilisant les données d'un autre corpus du parler spontané des locuteurs de français langue seconde, qu'ils soient adolescents ou adultes. Une telle recherche pourrait ou ne pourrait pas corroborer nos résultats. Par exemple, il serait intéressant de savoir si les élèves dans les programmes monolingues qui apprennent le français langue seconde auraient un système auxiliaire plus ou moins régularisé que celui des élèves en immersion. Le travail de Swain et Lapkin (1982) indiquent que ces élèves ne maîtrisent pas aussi bien le français que les élèves dans les programmes d'immersion. Pour cette raison nous nous demandons à quel point le parler de nos élèves représentent celui des autres locuteurs de français langue seconde. Avec même un deuxième échantillon du parler des locuteurs de français L2 on aurait, en tout cas, une représentation plus claire de l'alternance des auxiliaires dans le parler des locuteurs à différents points sur le continuum de la restriction linguistique. Le continuum des locuteurs de français, du plus restreint au moins restreint serait ainsi : français deuxième langue d'apprentissage, locuteur natif français fortement restreint, locuteur natif du français moyennement restreint, et locuteur natif du français non-restreint[17].

[17] Le continuum dont il est question a été proposé par Mougeon et Nadasdi (1995).

Pour conclure, les résultats de ce travail sont encourageants. Si le but des enseignants dans les programmes d'immersion est d'apprendre aux élèves l'alternance des auxiliaires telle qu'elle est prescrite par les grammairiens, nos résultats témoignent de leur réussite. Le système auxiliaire de ces élèves est moins régularisé que celui des locuteurs de n'importe quelle autre variété de français en Amérique du Nord déjà étudiée. Cependant, l'emploi des auxiliaires par les élèves du corpus demeure semblable à celui des locuteurs natifs auxquels ils sont comparés. Nous postulons que la raison principale de l'emploi d'*avoir* avec les verbes-E par les élèves du corpus n'est pas la même que celle qui gouverne le même emploi chez les francophones. L'emploi d'*avoir* par les élèves est probablement le résultat d'une maîtrise imparfaite de français. Quant aux locuteurs natifs, leur emploi d'*avoir* semble être lié à un phénomène de gradation d'âge. Quelle que soit la raison pour laquelle les élèves emploient la variante non-standard, ceci facilitera leurs interactions avec les francophones et aura des retombées positives. Mais, de l'autre part, il faut avouer que la production orale spontanée de ces élèves témoignent des problèmes dans la maîtrise de la concordance des temps. De plus, il y a de la simplification dans la conjugaison des verbes. Dans les autres domaines, tel l'emploi des variantes lexicales (McKinnie et Nadasdi, 2000) et l'emploi des variantes informelles (Mougeon, Rehner, et Nadasdi, 1999) la compétence de ces élèves est loin d'égaler celle d'un locuteur natif. Or, dans le cas de la présente variable, les élèves ont sans doute fait un grand pas en avance[18].

[18] L'explication fournie dans ce paragraphe est tirée d'une étude de Knaus et Nadasdi (2000).

Bibliographie

Andersen, R. W. (1979). Expanding Schumann's pidginization hypothesis. *Language Learning, 29* (1), 105-119.

Andersson, R. H. (1979). Evolution of the past tense in Romance. *Studia Linguistica, XXXIII* (II), 120-129.

Armstrong, Nigel. (1997). A sociolinguistic perspective on variable grammar in French and English. *Revue Parole, 3-4*, 191-216.

Ashby, W. (1981). The loss of the negative morpheme 'ne', in Parisian French. *Language, 57* (3), 674-687.

Barthelemy, P. (1839). *L'omnibus du language*. Dijon: V. Lagier.

Beniak, E., & Mougeon, R. (1989). Recherches sociolinguistiques sur la variabilité en français ontarien. *Le français canadien parlé hors Québec*. R. Mougeon, & E. Beniak (dirs.) (pp. 69-103). Québec: Presses de l'Université Laval.

Blondin, Jean-Noel. (1823). *Manuel de la pureté de la langue*. Paris: L'auteur.

Boyle, J. (1987). Sex differences in listening vocabulary. *Language Learning 37,* 273-284.

Buegel, K., & Bunk, B. (1996). Sex differences in foreign language text comprehension the role of interests and prior knowledge. *The Modern Language Journal, 80,* 15-31.

Burstall, C. (1975). Factors affecting foreign-language learning: A consideration of some relevant research findings. *Language Teaching and Linguistics Abstracts, 8,* 105-125.

Canale, M., Mougeon, R., & Bélanger, M. (1977). *Aspects of the use of the auxiliary AVOIR in Ontario French.* Communication présentée au 12th International Congress of Linguists, Vienna.

Canale, M., Mougeon, R., & Bélanger, M. (1978). Analogical leveling of the auxiliary ETRE in Ontario French. *Studies in Romance linguistics.* M. Suñer (dir.) (pp. 41-61). Washington, DC: Georgetown University Press.

Chaudenson, R. (1984). Français avancé, français zéro, créoles. *Sociolinguistique des langues romanes. Actes du XVIIe congrès international de linguistique et philogie romanes* (pp. 165-180). Aix-en-Provence, France: Publication de l'Université de Provence.

Chaudenson, R., Valli, A., & Véronique, D. (1986). The dynamics of linguistic systems and the acquisition of French as a second language. *Studies in Second Language Acquisition, 8,* 277-292.

Corder, Pit. (1981). Formal simplicity and functional simplification. *New dimensions in second language acquisition research.* Roger Anderson (dir.) (pp. 146-152). Rowley, MA: Newbury House.

Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education.* New York: Longman.

Ehrlich, S. (1997). Gender as social practice: Implications for second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 19,* 421-446.

Dulay, H., & Burt, M. (1973). Should we teach children syntax. *Language Learning, 23,* 245-258.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

Ferguson, C. (1971). Absence of copula and the notion of simplicity: A study of normal speech, baby talk, foreigner talk, and pidgins. *Pidginization and creolization of languages*. D. Hymes (dir.) (pp.141-158).Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Frei, Henri. (1929). *La grammaire des fautes*. Paris: Geunther.

Genesee, F. (1987). *Learning through two languages. Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House.

George, H. (1972). *Common errors in language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Goosse, André. (1993). *Le bon usage*. Paris - Louvain-la-Neuve: Duculot.

Hammerly, H. (1989). French immersion: myths and reality. A better classroom road to bilingualism. Calgary, Alberta, Canada: Detselig Enterprises Ltd.

Harley, B. (1986). *Age in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Hyltenstam, K. (1984). The use of topological markedness conditions as predictors in second language acquisition: The case of pronominal copies in relative clauses. *Second languages: A cross-linguistic perspective* R. Andersen (dir.) (pp. 39-58). Rowley, MA: Newbury House.

Hymes, D. (dir.). (1971). *Pidginization and creolization of languages*. London: Cambridge University Press.

Kenemer, V. L. (1982). *Le 'français populaire' and French as a second language: A comparative study of language simplification.* Québec: Centre internationale de recherche sur le bilinguisme.

King, R., & Nadasdi, T. (2000). *To have and not to be in Acadian French.* Communication présentée à la reunion annuelle du Canadian Linguistics Association, Edmonton, Alberta.

Knaus, V., & Nadasdi, T. (2000). *Être ou ne pas être in immersion French.* Communication présentée à la reunion annuelle de l'ACLA, Edmonton, Alberta.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Lambert, W. E. (1974). A Canadian experiment in the development of bilingual competence. *The Canadian Modern Language Review, 31*, 108-116.

Levitt, J. (1979). Variations in the use of the auxiliaries *avoir* and *être* in modern French. *Geolinguistics, 5*, 25-32.

McKinnie, M., & Nadasdi, T. (2000). *Living and working in immersion French.* Communication présentée à la reunion annuelle de l'ACLA, Edmonton, Alberta.

Mougeon, R., & Nadasdi, T. (1995). *Sociolinguistic variation along the French language proficiency continuum*. Manuscrit inédit, l'Université York.

Mougeon, R., & Nadasdi, T. (1998). *Use of analytic and synthetic verb forms to express the future time in the spoken French of high school French immersion students.* Communication présentée au Trends in Second Language Teaching and Learning Conference, Ottawa, Ontario.

Mougeon, R., & Rehner, K. (1998a). *Use of restrictive expressions JUSTE, SEULEMENT, and RIEN QUE in Ontario French immersion students' speech.* Communication présentée à NWAVE 26: Université Laval, Québec.

Mougeon, R., & Rehner, K. (1998b). *Recherches sociolinguistiques sur la variation du français parlé des élèves en immersion*. Présenté à GRALEF, à York, en Ontario.

Mougeon, R., Rehner, K., & Nadasdi, T. (2000). *Acquisition de la variation du français par les élèves des programmes d'immersion française en Ontario*. Communication présentée à l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences, à Montréal, au Québec.

Nadasdi, T. (1995). Subject NP doubling, matching and minority French. *Language Variation and Change* 7, 1-14.

Nadasdi, T. (2000a). *Agreeing to Disagree: Variable subject-verb agreement in immersion French*. Manuscrit inédit, l'Université de l'Alberta, Edmonton, Alberta, Canada.

Nadasdi, T. (2000b). *Variation grammaticale et langue minoritaire: le cas des pronoms clitiques en français ontarien*. München: Lincom Europa.

Pawley, C. (1985). How bilingual are French immersion students? *The Canadian Modern Language Review, 41*, 865-876.

Poplack, Shana. (1992). The inherent variability of the French subjunctive. *Theoretical Analyses in Romance Linguistics*. Christine Laeufer & Terrell A. Morgan (dirs.) (pp. 235-263). Amsterdam: John Benjamins.

Preston, D. R. (1996). Variationist perspectives on second language acquisition. *Second language acquisition and linguistic variation* Robert Bayley & Dennis. R. Preston (dirs.)(pp. 1-46). Philadelphia: John Benjamins North America.

Rand, D. & Sankoff, D. (1990). *Goldvarb version 2.0: A variable rule application for the Macintosh*. Montréal: Centre de recherches mathématiques.

Rebuffot, J. (1993). *Le point sur...l'immersion au Canada.* Anjou, Québec, Canada: Centre Éducatif et Culturel Inc.

Regan, V. (1996). Variation in French interlanguage: A longitudinal study of sociolinguistic competence. *Second language acquisition and linguistic variation* Robert Bayley & Dennis R. Preston (dirs.) (pp. 177-202). Philadelphia: John Benjamins North America.

Rehner, K., & Mougeon, R. (1999). Variation in the spoken French of immersion students: To ne or not to ne, that is the sociolinguistic question. *Canadian Modern Language Review 56* (1), 124-154.

Rehner, K., Mougeon, R., & Nadasdi. T. (1999a). *Variation in the spoken French of immersion students: Nous versus on.* Communication présentée au Second Language Research Forum, St. Paul, Minnesota.

Rehner, K., Mougeon, R., & Nadasdi. T. (1999b). *Research on variation in the spoken French of Canadian immersion students.* Communication présentée à la reunion annuelle de l'American Association of Applied Linguistics, Stamford, Connecticut.

Russo, M., & Roberts, J. (1999). Linguistic change in endangered dialects: The case of alternation between *avoir* and *être* in Vermont French. *Language Variation and Change 11* (1), 67-86.

Rutherford, W. E. (1982). Markedness in second language acquisition. *Language Learning, 32* (1), 85-108.

Sandy, S. (1997). *L'emploi variable de la particule négative ne dans le parler des Franco-Ontarians adolescents.* Mémoire de maîtrise inédite, York University.

Sankoff, G. & Thibault. P. (1977). L'alternance entre les auxiliaires *avoir* et *être* en français parlé à Montréal. *Langue Française*, *34*, 81-108.

Sankoff, G., & Thibault, P. (1980).The alternation between the auxiliaries *avoir* and *être* in Montréal French. *The Social Life of Language* Gillian Sankoff (dir.) (pp. 311-345). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Sankoff, G., & Vincent, D. (1980). The productive use of 'ne' in spoken Montreal French. *The Social Life of Language* Gillian Sankoff (dir.) (pp. 295-310). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Schumann, J.H. (1978a). The implications of interlanguage, pidginization and creolization for the study of adult second language acquisition. *TESOl Quarterly*, *8*, 145-152.

Schumann, J. H. (1974b). The implications of pidginization and creolization for the study of adult second language acquisition. *New frontiers in second language learning* J. Schumann & N. Stenson (dirs.) (pp. 137-152). Rowley, MA: Newbury House.

Schumann, J. H. (1978b). The relationship of pidginization, creolization and decreolization to second language acquisition. *Language Learning*, *28*, 367-379.

Sorace, Antonella. (1993). Unaccusativity and auxiliary choice in non-native grammars of Italian and French: Asymmetries and predictable indeterminacy. *Journal of French Language Studies*,*3* (1), 71-93.

Spilka, I. V. (1976). Assessment of second-language performance in immersion programs. *The Canadian Modern Language Journal, 32*, 543-561.

Stern, H. H. (1984). L'immersion: Une expérience singulière. *Langue et société*, *12*, 2-9.

Swain, M., & Lapkin, S. (1982). *Evaluating bilingual education: A canadian case study*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.

Swain, M., & Lapkin, S. (1986). Immersion French in secondary schools: 'the goods' and the 'bads'. *Contact*, *5* (3), 2-9.

Tarone, E. & Swain, M. (1995). A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. *Modern Language Journal, 79* (2), 166-178.

Tatto, M. A. (1983). *A comparative analysis of grammatical errors in the written code between grade eleven immersion French and grade eleven core French.* Manuscrit inédit, Simon Fraser University, Vancouver, British Columbia, Canada.

Taylor, Barry. (1975). The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students in ESL. *Language Learning*, *25*, 73-107.

Thibault, P. & Sankoff, G. (1997). *A sociolinguistic study of verb morphology in Montréal French: reanalyzing the alternation between avoir and être*. Communication au Pennsylvania Linguistics Colloquium, Philiadelphia, Pennsylvania.

White, Lydia. (1987). Markedness and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, *9*, 261-286.

Willis, L. (2000). *Etre ou ne plus être: Auxiliary alternation in Ottawa-Hull French.* Mémoire de maîtrise inédite, University of Ottawa, Ottawa, Ontario, Canada.

Appendice 1 Entrevue avec les élèves

Nom de l'interviewé(e)

1. Où habites-tu ? Comment est-ce que tu fais pour te rendre de chez toi à l'école ? Est-ce que ça prend longtemps ? Est-ce que tu aimes l'endroit où tu habites ? Si oui ou si non : pourquoi ?

2. Quelle sorte de programme de télévision est-ce que tu aimes regarder ? Quel est ton programme préféré ? Pourquoi ? Quand est-ce que tu l'as vu la dernière fois ? Peux-tu m'en parler ? Est-ce qu'il y a des programmes de télévision que tu trouves stupides ? Pourquoi ?

3. Est-ce que tu vas au cinéma ? Quel(s) genre(s) de fils est-ce que tu préfères ? Est-ce que tu as vu un bon film récemment ? Est-ce que tu peux me raconter ça brièvement ?

4. La religion, est-ce que c'est important pour toi ? Crois-tu que c'est important dans la vie d'aujourd'hui? Pourquoi ? Quelles sont les différences entre les écoles catholiques et les écoles publiques ?

5. On dit que les jeunes ne s'entendent pas toujours très bien avec leurs parents. Pourquoi d'après toi ? Est-ce que tu penses que certains parents ne laissent pas leurs enfants assez libres de faire ce qu'ils veulent ? Est-ce que c'est parce que les enfants ne parlent pas assez avec leurs parents ?

6. Pourrais-tu me raconter un bon tour joué à un de tes professeurs ou à un(e) des tes ami(e)s de classe (à l'élémentaire ou au secondaire) ?

7. Qu'est-ce que tu as fait pendant les dernières vacances d'été ? Quel a été le meilleur ou le pire moment de tes vacances. Raconte un peu.

8. Est-ce que tu penses faire quelque chose de spécial pendant les prochaines vacances de Noël ? Est-ce que Noël est un événement spécial chez vous ? Qu'est-ce que vous faites? Allez-vous visiter des gens ?

9. As-tu lu ou vu quelque chose de comique récemment ou est-ce qu'il t'est personnellement arrivé quelque chose de comique récemment ? Pourrais-tu raconter ?

10. Prévois-tu des changements pour le monde d'après l'an 2000 ? Quelles sortes de changements ? Es-tu pessimiste ou optimiste face à l'avenir ? Pourquoi ?

11. Pourrais-tu me raconter un moment de ta vie où tu as eu une grande peur ? Par exemple, tu as peut-être déjà vu un accident ou un feu. Peux-tu raconter ce qui s'est passé ?

12. Si tu avais la possibilité de voyager à l'étranger, où aimerais-tu aller ? Pourquoi ? Qu'est-ce que tu aimerais voir ? Combien de temps voudrais-tu y rester ?

13. Si tu gagnais un million de dollars à Loto Canada ou Wintario, qu'est-ce que tu ferais avec tout cet argent ? En donnerais-tu aux autres ? À qui et pourquoi ?

14. Aimes-tu la politique ? Crois-tu que le Québec va se séparer du reste du Canada ? S'il se sépare, comment, d'après toi, cela va affecter l'Ontario et le Canada ? Quelle serait la réaction des autres provinces ? Est-ce que l'on devrait faire quelque chose pour empêcher la séparation du Québec ?

15. Est-ce que tu aimes les livres ou les revues ? Si oui quel(s) genre(s) de livres/revues préfères-tu ? As-tu lu un bon livre récemment ? Peux-tu me parler de ce livre ?
Est-ce que tu aimes la musique ? Si oui quel genre de musique ? As-tu un groupe/un musicien préféré ? Pourquoi aimes-tu cette musique/ce groupe/ce musicien ?

16. As-tu un petit animal chez toi, un chien, un chat, etc.? Est-ce que tu l'aimes ? Est-ce que tu t'en occupes ? Pourquoi ?

17. Quels sont tes jeux ou sports préférés ? Où et quand les pratiques-tu ? As-tu d'autres activités ou passe-temps? Pourquoi les pratiques-tu ?

18. Il y a des gens qui disent que le français parlé au Québec est moins bon que le français parlé en France. Es-tu d'accord avec cette opinion ? Pourquoi ? As-tu déjà entendu des gens qui parlent le français québécois et des gens qui parlent le français de France?
Peux-tu mentionner les différences entre ces deux français ? Toi, comment essaies-tu de parler ? Comme un francophone du Québec ou un Français de France ? Pourquoi ?

19. Peux-tu m'expliquer comment on enseigne le français à ton école ? Aimes-tu ça ? Pourquoi ? Est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais apprendre et que l'on ne t'enseigne pas ?
Maintenant que tu as presque complété ton secondaire, est-ce que tu te considères bilingue ? Pourquoi ? (13^{e} année) Est-ce que tu penses que tu seras bilingue quand tu auras complété ton secondaire ? (10^{e} année)

20. Est-ce que tu écoutes la radio française ou la télévision française ? Souvent ? Pourquoi ? Quels sont tes programmes favoris ? Pourquoi ?

21. As-tu une idée du travail que tu aimerais faire plus tard ? Pourquoi as-tu choisi ce genre de travail ?

Appendice 2 - Codage des occurrences

Facteurs linguistiques

I. Sujet
1-je
Je ne suis allée jamais (Locuteur 11).
2-tu
Tu es allé en France (Locuteur 12).
3-il/elle/on
Elle est venue quelques fois (Locuteur 10).
4-nous
L'année dernière, **nous** sommes allées au Floride (Locuteur 15).
5-vous[18]
6-ils/elles
Ils sont allées en Tokyo (Locuteur 23).
7-pronom relatif
Il y a une fille **qui** est allée à notre maison (Locuteur 18).

II. Sujet animé ou inanimé
1-animé
Je suis allée à Québec (Locuteur 10).
2-inanimé
La noirceur est venue (Locuteur 17).
3-impersonnel
Ça c'est arrivé à moi une fois (Locuteur 11).

III. Verbe
a-aller
Mes parents sont **allés** à Montréal (Locuteur 20).
b-arriver
J'ai oublié qu'est-ce qu'il est **arrivé** à la fin (Locuteur 22).
6-déménager
Nous avons **déménagé** à St. Christophe (Locuteur 4).
c-descendre
Elle s'est **descendue** dans des jeans (Locuteur 15).
d-devenir
Il est **devenu** mince (Locuteur 28).
e-entrer[19]
f- monter[20]
g-mourir
Elle a **mort** (Locuteur 21).

---

[18]

[19] Aucun élève n'a employé le verbe *entrer*.
[20] Aucun élève n'a employé le verbe *monter*.

h-naître
Je suis **née** en Italie (Locuteur 19).
i-passer
L'été qui a **passé**, je suis allé chez la France (Locuteur 14).
j- partir
On a **parti** en juin (Locuteur 16).
k-rentrer[21]
l-rester
Le reste de la semaine, j'ai **resté** à la maison (Locuteur 24).
m-retourner
Je suis **retournée** ici (Locuteur 29).
n-revenir
Ils ont **revenu** (Locuteur 16).
o-sortir
Ma mère est **sortie** de l'ascenseur (Locuteur 15).
p-tomber
Je suis **tombée** plusieurs fois (Locuteur 29).
q-venir
On a **venu** un jour (Locuteur 32).
r-s'informer
Je **me** suis pas **informé** beaucoup (Locuteur 13).
s-se fermer
Ma mère est sortie de l'ascenseur et l'ascenseur **s'est fermé** (Locuteur 15).
t-s'exécuter
Une religieuse s'est allé pour le parler le moment avant qu'il **s'est exécuté** (Locuteur 15).
u-s'arrêter
La voiture **s'est arrêtée** (Locuteur 29).
v-se payer
Ce n'est pas beaucoup, elle s'est **payée** (Locuteur 15).
w-se passer
Le jour qui **s'est passé**, je suis allée avec cette école à Paris (Locuteur 15).
x-se lever
J'ai **levé** de mon siège (omission du pronom réfléchi)[Locuteur 27].
y-se sauver
Oui, il **s'est sauvé** (Locuteur 28).
z-se marier
Le moment qu'elle **s'était mariée**...(Locuteur 13).
1-se tuer
Juliette **s'est tuée** (Locuteur 40).
2-se rencontrer
Nous avons juste **rencontré** (omission du pronom réfléchi) [Locuteur 40].
3-s'habiller
J'ai **habillé** un belle robe (omission du pronom réfléchi) [Locuteur 13].
4-s'entraîner

[21] Aucun élève n'a employé le verbe *rentrer*.

Depuis cette incident, j'ai pas **entraîné** beaucoup (omission du pronom réfléchi) [Locuteur 13].

5-se casser

Le mai dernier j'ai **cassé** mon jambe (omission du pronom réfléchi) [Locuteur 13].

IV. Verbe réfléchi ?

y-réfléchi

Oui, il s'est **sauvé** (Locuteur 28).

n-non-réfléchi

Je suis allée dans ma piscine (Locuteur 14).

V. Temps d'auxiliaire

1-présent

On **est** allé à Paris (Locuteur 14).

2-tout autre temps

On **avait** retourné dans 1991 (Locuteur 12).

VI. Catégorie du verbe ou du prédicat

1-intransitive

Je **suis née** en Allemagne (Locuteur 31).

2-non-accusative[22]

3-auxiliaire[23]

4-copule

Mon père est toujours ici maintenant. Avant il **était parti** beaucoup (Locuteur 13).

5-bénéfactive

Le balle lui a frappé dans le visage et quelque chose comme ça **est arrivé à moi** une fois (Locuteur 11).

VII. Proximité de l'auxiliaire et du participe passé

y-auxiliaire et participe passé séparés

J'ai **déjà** allé le même hôtel (Locuteur 25).

n-auxiliaire et participe passé contigus

Ils **sont allés** à sa maison (Locuteur 33).

VIII. Influence des formes employés par l'interviewer

p-influence

Interviewer: Les États-Unis, tu **es allé** où?

Locuteur 1: Je **suis allé** à Detroit, Buffalo, Rochester, Boston, Floride, Marbaro, et Port Huron.

n-pas d'influence

---

[22] Aucun élève n'a utilisé une construction non-accusative.

[23] Aucun élève n'a utilisé une construction auxiliaire.

IX Sous-catégories du pronominal
p-pronominal
La voiture **s'est arrêtée** (Locuteur 29).
n-non-pronominal
Je suis allée au Caraïbes (Locuteur 19).
s-pronominal sans pronom réfléchi
Elle a parlé avec Raoul et ils **[SE]** sont mariés et le fantôme est mort (Locuteur 8).

X. Complément du verbe
L-complément de situation
On est allé **au cinéma** (Locuteur 23).
I-infinitif
Les autres personnes sont allées **trouver** Christine (Locuteur 5).
C-tout autre complément (sauf l'objet direct)
Je suis allée **une fois** (Locuteur 2).
O-absence de complément
Un autre garçon est venu (Locuteur 33).

XI. Emploi pronominal du verbe dans le corpus
R-emploi pronominal (*aller*, *descendre*, *mourir*, *partir*, *passer*, *retourner*)
Une religieuse **s'est allée** pour le parler (Locuteur 15).
Puis, elle **s'est descendue** (Locuteur 15).
Puis il **s'est mort** et c'était triste (Locuteur 15).
Tous les choses **s'étaient partis** avant (Locuteur 11).
Le jour qui **s'est passé**, je suis allée avec cette école à Paris (Locuteur 15).
Ma mère **s'est retournée** chez nous (Locuteur 38).
N-pas d'emploi pronominal

XII. Emploi transitif parallèle dans le corpus
T-emploi transitif (*passer*)
Nous avons passé **un souris** dans le sac (Locuteur 9).
N-pas d'emploi transitif

XIII. Emploi adjectival du participe passé dans le corpus
A-emploi adjectival du participe passé (*sortir* et *partir*)
Mon père est toujours ici maintenant. Avant il **était parti** beaucoup (Locuteur 13).
…s'ils ne savent pas que je suis sorti (Locuteur 5).
N-pas d'emploi adjectival du participe passé

Facteurs sociaux

XIV. Niveau scolaire
9- 9^{e} année
2- 12^{e} année

XV. Statut socio-économique des parents
m- classe moyenne
l- classe moyenne inférieure
w- classe ouvrière

XVI. Quantité d'éducation en français
1- 0-25% d'éducation en français
2- 26-37% d'éducation en français
3- 38-100% d'éducation en français

XVII. Consommation des média de langue française
n- ne jamais consommer des média de langue française
o- parfois consommer des média de langue française

XIV. Séjours en milieu francophone
0- séjour de 0 heures à 1 jour
1- séjour de 1 à 7 jours
2- séjour de 7 jours à 3 semaines
3- séjour de durée supérieur à 3 semaines

XV. Séjours avec une famille francophone
0- 0 heures
2- séjour de 1 à 13 jours
4- séjour de durée supérieur à deux semaines

XVI. Langues employées au foyer
a – que l'anglais
r- langue romane
o- langue autre que l'anglais et les langues romanes

Appendice 3 - Exemples des verbes-A qui sont conjugués avec *être*

aimer Mon père **est aimé** l'idée, 'like' alors il il 'like' conduit pour des heures et des heures seulement pour voir les arbres pour comme deux minutes (Locuteur 11).

changer Quand j'étais petite, je pensais que le monde **est changé** beaucoup (Locuteur 7).

devoir Je n'aurai pas beaucoup de projets qui **est dû** après les vacances (Locuteur 39).

dire Ma amie m'a donné parce qu'elle elle **était dis** que c'est très bizarre et elle veut de me lire et donner mon opinion (Locuteur 40).

finir Quand je **suis fini** cette livre hem 30 pages, je dois commencer un autre livre (Locuteur 39).

Après que je **suis fini** le livre je dois faire des autres recherches pour mon présentation (Locuteur 39).

grandir Elle **est grandie** dans Italie (Locuteur 15).

skier Quand je **suis skié** dans les Alpes, oui un fois il y avait une colline qui était assez 'steep' (Locuteur 29).

travailler Ma père a réussi quand **était travaillé** il dans son 'company' (Locuteur 12).

voyager Je **suis** jamais **voyagé** en avion (Locuteur 41).